

PUNTO21
REVISTA DE EDUCACION
LA ▲ DIFICULTAD
DE ▲ SER ▲ JOVEN
EN EL URUGUAY
57
MAYO - JUNIO DE 1992



Revista de Educación **Número 57 • Mayo - Junio 1992**

Editor Responsable: Luis Battistoni.
Consejo Editorial: Waldo Warren, Rodolfo Lémez, Luis Battistoni.
Carátula: Washington Algaré
Diagramación y composición computarizada: Coloyco srl.

Contenido

PUNTO 21. Revista bimensual de educación del CIEP. 18 de Julio 965. Piso 3. Montevideo. Uruguay. Código Postal 11.100. Casilla de Correos 10.688. Teléfonos 98.38.68 y 98.38.73. Fax 912527.

"Todo sistema que consista en facilitar servicios educativos a una población pasiva, toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados en proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sino éxitos marginales. Los enseñados jóvenes y adultos, deben poder ejercer responsabilidades en cuanto sujetos, no sólo

REFERENCIA AL "PUNTO 21"
DEL INFORME DE EDGAR FAURÉ "APRENDER A SER"

Reflexiones Pedagógicas sobre Nuestro Futuro Posible

por Luis Battistoni

El país vive tiempos de transición, tiempos de cambio. Tal como ha sucedido a los largo de la historia, cuando se dan estos tiempos, las sociedades ponen en tela de juicio los fundamentos mismos de su organización, de su sentido y propósito. En ese mundo crepuscular entre dos épocas cunde la zozobra, el descreimiento, el desconcierto y la desesperanza en el individuo concreto que aún no puede avizorar las aventuras y seguridades del mundo que nace. Se toma conciencia del relativismo de valores y realizaciones aceptadas como buenas, estables y hasta indiscutibles. Esto produce pesimismo en unos y llama a la aceptación del desafío en otros.

Este es el contexto "subjetivo" de los uruguayos hoy día. Pero el contexto "objetivo" es muy otro.

Estamos a pocos años de la sociedad del tercer milenio. Podemos ya entrever una humanidad caracterizada por la planetización de la cultura tecnológica, el nacionalismo étnico, la demanda de calidad de vida, la creación de grandes bloques económicos regionales que modificarán profundamente la geopolítica mundial y, finalmente, el ascenso y reclamo de más y más democracia para más y más pueblos del mundo.

La sociedad del futuro inmediato creará -ya están en germen- nuevas formas de convivencia, nuevas necesidades y condiciones de relacionamiento social que exigirán a los sistemas culturales y educativos nuevos tipos de capacitación. No sólo variará el contenido del saber y las habilidades requeridas -dada la velocísima evolución de la ciencia y la tecnología- sino que también cambiarán las características de la institucionalidad educacional. En efecto, las instituciones tradicionales de enseñanza (escuelas, colegios, liceos, academies, facultades, etc.) que a lo largo de la historia de la humanidad civilizada han sido los centros de gravedad de la transmisión cultural, tenderán a perder su hegemonía si no se producen en ellas profundos cambios. Cada vez más los centros de educación formal -caracterizados en general por la transmisión de un saber inerte y descontextuado- deberán competir, si quieren sobrevivir, con nuevas modalidades de educación. Hace tiempo que los pedagogos han advertido que al lado de la educación formal impartida por las in-

stituciones tradicionales, la educación no formal o parsistemática es la que cada vez más se ocupa de atender las demandas de capacitación requeridas por un mundo en continua transformación. Capacitación que sirva para el ingreso al mercado laboral: esta es la demanda actual, aquí y en el mundo. La educación no tiene otra alternativa que la pragmática del desarrollo en el marco democrático.

Por eso ya son una realidad esas nuevas modalidades de capacitación ajustadas a las necesidades del desarrollo y puestas a punto por la tecnología de la educación; tecnologías tales como la informática educativa, la educación a distancia, el video interactivo, la televisión satelital, las unidades móviles multiuso, etc. Estas nuevas modalidades de educación tendrán en común las mismas características, las mismas condiciones que justificarán su razón de existir: deberán capacitar para un mundo real y cambiante, deberán ser capaces de realizar rápidos ajustes entre oferta y demanda de educación, deberán competir por la excelencia educactiva, deberán dar cuenta de cada peso que se invierta en educación mejorando la calidad del gasto, deberán ser empresas con mentalidad de empresas y gestión eficiente. Estas serán -cabe suponer- las condiciones generales que el tercer milenio exigirá a los nuevos sistemas educativos. Si no, morirán de muerte por esclerosamiento.

Esta variedad de contextos que diseña el devenir histórico es lo primero que deberá atender cualquier intento serio de reforma educativa en Uruguay. No alcanzará con la nostalgia por el pasado prestigioso, ni con un "lavado de cara" poniendo al día planes y programas. Mucho menos con la retórica de la reforma que se queda en el diagnóstico y la propuesta sin llegar jamás a proyectos factibilizados en precisos términos técnicos, financieros y sociales. Serán necesarios cambios más profundos donde se revisen los fundamentos mismos de la pedagogía; cuestiones tales como la redefinición de fines y valores educativos, políticas y estrategias operativas, administración y calidad del gasto, modelos institucionales y demandas de capacitación. Y como si todo esto fuera poco, los grandes cauces que se abren hacia el futuro exigirán, como es obvio, un nuevo tipo de docente; más profesional, más técnico, redefiniendo su rol de comunicador que deberá ser al mismo tiempo más especializado y más integrador.

Vivimos en un mundo intensamente comunicado y lo será cada vez más. Si insistimos en vivir en un Uruguay de fronteras para adentro, en un Uruguay decimonónico y burocrático, toda reflexión pedagógica sobre nuestro futuro, carece de sentido. *

La Dirección General de Estadística y Censos llevó a cabo la Encuesta Nacional de Juventud, conjuntamente con CEPAL, Oficina de Montevideo, quien tuvo a su cargo el diseño conceptual, elaboración del formulario, asesoramiento y análisis de los resultados. Comprendió a la población de 15 a 29 años de Montevideo y de centros urbanos de 500 habitantes y más del Interior. En términos estadísticos, la juventud comprende el grupo etario entre 15 y 24 años. Este fue el criterio que asumió la Asamblea General de las Naciones Unidas al declarar el año 1985 como "Año Internacional de la Juventud", criterio que no siguió esta Encuesta, entendiendo que, dado el lento proceso de integración de los jóvenes a la sociedad uruguaya, correspondía extender hasta los 29 años la asimilación de la población a la condición de jóvenes.
La muestra (comprende 6.547 casos relevados) es representativa de los 580.906 jóvenes del país. La trascendencia de una Encuesta por muestreo de la población joven se mide al considerar que el país no había realizado en su historia un esfuerzo de conocimiento de las características y problemas de la juventud y que tampoco hay precedentes de encuestas nacionales de la juventud en otros países de América Latina.
*Presentamos en **Punto 21** el resumen y algunos cuadros estadísticos del libro de reciente aparición "Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos" que analiza los resutados de la encuesta.*

Primera Encuesta Nacional de la Juventud

La visión de una juventud única y uniforme adquirió en los años recientes en Uruguay un sesgo similar al de las sociedades desarrolladas. La juventud resultaría ser un grupo social caracterizado por una fuerte propensión al consumo masivo de ciertas producciones culturales, en particular musicales, que se propagan a través de las corporaciones internacionales del espectáculo o de los circuitos locales que promueven intérpretes y creadores de la cultura nacional. La definición de la juventud pasaría a ser una forma de la subcultura, sostenida en un proceso de diferenciación generacional que se manifiesta en "modelos culturales" encarados en artistas, películas y música.

Ambas apreciaciones tienen sustento porque en un sentido "las personas se parecen más a sus hermanos que a sus padres" y la diferenciación o conflicto de generaciones opera como proceso de permanente cambio de la sociedad. En su mayoría, los entrevistados en la Encuesta Nacional de Juventud se manifiestan de acuerdo con la afirmación "Los jóvenes pensamos de forma parecida", aunque quienes así lo entienden detentan con mayor frecuencia posiciones de subordinación por ser de menor edad, de género femenino y residente en el Interior y ese tipo de sentimiento de identidad suele ser acompañado de la búsqueda de portavoces de la generación en los grupos relativamente superiores en condiciones de liderar movilizaciones políticas o nuevas expresiones culturales.

En parte, las identidades colectivas de la juventud se sustentan en la mayor cobertura de la formación educativa que, al incluir a vastos sectores de la población en la común condición de estudiantes, generaliza tanto pautas de socialización entre pares, lo que las cifras que se presentan en el texto siguiente muestran en una magnitud muy considerable para el grado de desarrollo de la economía y la sociedad uruguayas.

También, debe influir la relativa marginalidad que tiene la juventud en una sociedad moderna - como están en período de formación no se supone que tengan la capacidad de participar en las decisiones sociales- y, en el caso de la sociedad uruguaya, se agregan una serie de razones adicionales que disminuyen aún más su papel. Los jóvenes tienen poco peso en la población total.Hace ya décadas que su volumen absoluto es estable y su partipación en la población total es escaso por la

antigua y baja natalidad con simultáneo incremento de la esperanza de vida, lo que le otorga a la sociedad uruguaya características de "envejecimiento" similares a las de las sociedades desarrolladas pero en un país periférico, de mediano ingreso y lento crecimiento económico en las últimas tres décadas. La falta de dinámica económica en una sociedad de amplio ámbito de poder, con presencia de un moderno tejido de corporaciones y de derechos para los grupos organizados, ha generado una sociedad de cambios lentos en la que la irrupción de los jóvenes está controlada por la estabilidad de instituciones, organizaciones, sectores económicos y hasta empresas que controlan la renovación de las posiciones sociales por variados sistemas que tienen en común el escalafonamiento y el ascenso en las carreras políticas, docentes o laborales a partir de la antiguedad. No sería extraño, en consecuencia, que tanto los jóvenes obreros como los jóvenes universitarios sientan en común la marginalidad de ser joven porque tanto para unos como para los otros una sociedad envejecida y corporativizada establece muy limitadas posibilidades de rápido ascenso.

Los primeros porque ingresan en casi todos los casos como obreros no calificados con independencia de formación y capacitación y los segundos porque se inician en ocupaciones precarias o de hecho ven bloqueadas las posibilidades de competencia abierta por una posición acádemica superior dado que sólo es admisible el lento avance en grados y edades de la carrera docente.

Los elementos de comunicación existentes en una sociedad de pequeña escala poblacional, de fuerte cultura igualitaria y de base social democrática no deben oscurecer los factores de discontinuidad y de desigualdad vigentes entre los estratos sociales y , por ende, entre los sectores de jóvenes.

A lo largo de toda la información que se presenta en el texto se manifienta la estratificación social de la juventud, Las desigualdades se inician en las oportunidades de formación preescolar, se continúan en las chances de aprendizaje o de fracaso en la escuela, se bifurcan al seguir en la enseñanza media o incorporarse a la ocupación, se desgranan a lo largo de los abandonados en la educación secundaria y en la superior, se consolidan en los muy diferentes tipos de ocupaciones a los que tienen acceso unos y otros, se reproducen en la temprana constitución de familia de las mujeres menos educadas frente a la posibilidad de "inversión" en formación y al largo tiempo de autonomía sin obligaciones de que disponen hombres y mujeres que siguen estudios superiores hasta edades avanzadas.

Si la juventud se define "por tiempo para vivir" es necesario concluir que unos grupos sociales pueden ser y sentirse jóvenes por largo tiempo y otros, sólo pueden gozar de ese privilegio por un período muy breve.

No es pensable una sociedad difenciada en la que rija la igualdad y toda pretensión de comparar la realidad con ese modelo resultaría vana. El problema bajo análisis es el de la equidad en el comienzo de la vida social y el de las oportunidades para lograr el desarrollo de aptitudes y potencialidades del más amplio conjunto de jóvenes.

Lejos de la fuerte segmentación social que caracteriza a la mayoría de las sociedades latinoamericanas -donde a partir de discriminaciones por raza, color, lenguaje se agregan definidas demarcaciones por ingreso y participación del poder y en la cultura- las discontinuidades de la estratificación social uruguaya se reproducen a partir de las formas de constitución de la familia, de la cultura del hogar de origen y de la participación en el ingreso, que sólo en débil medida son compensadas por los universales sistemas educativos.

En forma progresiva y justificada, por la neutralidad del tribunal educativo se va operando una reproducción de la estratificación social que, a su vez, ostenta como reverso la legitimidad de los igualmente presentes procesos de movilidad ascendente. La uruguaya es una sociedad cristalizada en sus relaciones sociales por el débil crecimiento económico y por el papel, cada vez mayor, de los auténticos aprendizajes culturales en el logro de movilidad social.

La combinación de desiguales tasas de natalidad, según niveles de ingreso y de cultura de las familias de origen, y de las oportunidades que depara un sistema educativo que, a pesar de sus debilidades de intervención, se define por la universalidad y la gratuidad, aseguran un proceso de renovación de las élites culturales lo que no implica necesariamente igual escala de renovación de las cúpulas que detentan el capital económico.

En conjunto, la información prueba la existencia de juventudes estratificadas socialmente. A ello se agrega una mayor desigualdad femenina entre sectores de mujeres de status social bajo, que tienen hijos a edades muy tempranas y generalmente carentes de la protección social del matrimonio, y mujeres que pueden dilatar formación de familia, invertir en educación -en grados superiores a los hombres- y extender su autonomía hasta edades avanzadas.

Estas diferentes juventudes tienen recorridos desiguales en las

distintas dimensiones en las que se procesa la juventud: iniciación sexual -que parecería homogeneizarse hacia edades tempranas-; edad de constitución de familia y de nacimiento del primer hijo; duración y calidad de la formación eduactiva; oportunidades de capacitación fuera del sistema educativo regular; edad de ingreso a la primera ocupación, calidad y protección social de la misma; oportunidades de participación, etc.

Ciertos grupos de jóvenes como los rurales (no comprendidos en la Encuesta Nacional de Juventud) los marginales urbanos, los obreros, los "pequeños" funcionarios del comercio y la administración han sido escasamente percibidos por la sociedad uruguaya y su "opacidad" ha sido acompañada por un vacío de políticas de protección social.

Así, la sociedad, el sistema político y los medios de comunicación se inquietan por las dificultades de empleo de los jóvenes médicos o escribanos mientras un manto de omisión encubre a esos jóvenes de escasa e inadecuada formación educativa que comienzan a registrar desocupación a edades tan tempranas como las de 15 o 16 años.

En términos generales, podría afirmarse que el tema de la juventud ha tenido una relevancia limitada en la sociedad uruguaya sin desmedro de la preoucpación o la acción de personalidades y de ciertas organizaciones. El enunciado tiene el desafío de explicar un comportamiento contradictorio. Por una parte, la propia Encuesta Nacional de Juventud demuestra un alto grado de comunicación de padres e hijos, los considerables acuerdos sobre temas políticos, de futuro y sobre cuestiones sexuales. Más aún, la familia parece demostrar un alto grado de flexibilidad para asumir los comportamientos de los jóvenes y situaciones en que la socialización se produciría de los padres hacia los hijos y viceversa, sin desmedro de tipos de familias -especialmente las de más bajo status- en los que predomina la autoridad sin legitimación y grados no despreciables de desacuerdo y conflicto.

No hay rupturas generacionales y los jóvenes uruguayos no parecen constituir una generación "parricida". Por el contrario, la Encuesta Nacional de Juventud parece confirmar, al nivel de las relaciones familiares, ese rasgo profundo de "sociedad hiperintegrada" que caracterizaría a Uruguay y que depararía menor oportunidad de cambio social por conflictos generacionales.

Por la otra parte, -al nivel de las instituciones y de la interacción de los grupos de poder- se puede registrar un marcado, aunque no muy explícito, conflicto entre los intereses de los jóvenes por un lado y de los adultos y la Tercera Edad por otro.

La ambigüedad en este plano es muy elevada. En un sentido hay un "discurso" compartido y de honda raigambre histórica que considera a los jóvenes como "la esperanza del mañana" que es también sentido como válido por una mayoría de ellos, identificación más pronunciada cuanto menos educados. Pero simultáneamente, y en sentido contrario, la sociedad uruguaya y los grupos con poder social -en paralelo al lento crecimiento económico de las últimas tres décadas- fueron impulsando ante el sistema político el establecimiento de medidas que transfieren ingresos de los activos a los pasivos (la Reforma Constitucional plebiscitada en 1989 es el mejor ejemplo de esta orientación); favorecen a las categorías de tenedores de vivienda en relación a los que constituyen una pareja y la necesitan para formar un hogar (las sucesivas leyes de alquileres y las distintas normas que regulan el pago de los créditos hipotecarios reflejan esta tendencia); protegen a los que perdieron una ocupación mediante seguros de desempleo frente a los que acceden al mercado de empleo y carecen hasta de un servicio de información sobre tendencias y oportunidades existentes, etc. Más aún, podría anotarse que, en las etapas iniciales de la constitución del Estado de Bienestar, el énfasis estuvo puesto en las políticas redistributivas de ingreso social -como educación y salud- que beneficiaban al conjunto de la sociedad y, en particular, a las familias con hijos y que, progresivamente, los mayores valores económicos de las asignaciones públicas se concentraron en las políticas de jubilaciones y pensiones -aplicadas frecuentemente en desmedro del principio de equidad- y los principales mecanismos de asignación de ingresos fueron los salarios -es decir, para los ya integrados al mercado laboral organizado- cuyo componente de asignación familiar se redujo a lo largo del tiempo desprotegiendo a las familias con hijos.

Lo anterior tal vez explica el elevado porcentaje de jóvenes que no se siente representado por nadie o que considera que una asociación o un grupo musical representa mejor su pensamiento o sus sentimientos.

Pero el vacío de la representación política o sindical no parece acompañado de una contrapropuesta ideológica y societal. La juventud uruguaya no manifiesta "rebeldía". Sus preocupaciones son cómo educarse, capacitarse, conseguir un empleo y un ingreso razonable. Líneas de individualismo y de pragmatismo afloran en respuesta que conciben el futuro con mediano optimismo y las salidas a través de la capacitación, la

dedicación y también el aprendizaje de cómo triunfar.

Esa misma juventud que, en principio, acepta la sociedad tal como es, que se declara satisfecha con los empleos conseguidos contiene una alta proporción en todos los niveles educacionales que piensa en ir a vivir en forma temporal o permanente a otros países prefiriendo, mayoritariamente, a los modernos desarrollados del Norte o a la lejana Australia. Las fronteras del país no constituyen un límite y en forma simultánea con una alta integración con sus familias y con la sociedad piensan en la "Otra América" que sería el conjunto de las sociedades que depararían intensas oportunidades de movilidad social.

Este doble juego de actividades de más de una quinta parte de los jóvenes, lejos de revelar una contradicción señala el predominio de las orientaciones hacia el logro. Estos jóvenes son portadores de una racionalidad de medios y de fines que, de no poder concretarse en el país, se buscará realizar en un ambiente más competitivo, como el de las sociedades desarrolladas.

La sumatoria de actos individuales de predisposición emigratoria constituye una acción social de demanda de cambio y de reacción ante las limitaciones de la sociedad.

Si se piensa que la capacidad de cambio societal que tendría la juventud pasa por una elevada politización y movilización social habría que concluir que la actual juventud está altamente integrada y no constituye un agente de cambio global.

Pero tal vez este enfoque contenga una noción de que el futuro reproducirá las formas de la movilización política del pasado. Sería legítimo, por el contrario, observar el papel de cambio de la juventud como una reivindicación de la racionalidad del desarrollo económico y social. Lo que les preocupa, lo que la define, son los temas del desarrollo: formación, capacitación, empleo, ingresos, futuro. Muestra insatisfacción ante la incapacidad del sistema social para lograr una solución razonable de esos temas y, por eso, se siente escasamente representada por partidos, grupos políticos y organizaciones sindicales.

El no manifestar "dedicación a una causa" ni estar comprometida con un cambio societal puede estar significando un cambio de considerable magnitud. Al igual que en las sociedades desarrolladas y en particular en las europeas, en sustitución de la idea de "todo a través del Estado", que caracterizó el comportamiento colectivo a lo largo del siglo XX, estaría emergiendo una nueva idea de autonomía de la sociedad y de los individuos en relación al Estado, que va acompañada de una exigencia de promover condiciones para el desarrollo individual y de los gurpos sociales específicos en el marco de políticas de racionalidad y de equidad.

Es muy riesgoso afirmar que en verdad sea así. El análisis de la Encuesta Nacional de Juventud se realiza sin posibilidad es comparación con el pasado por la ausencia de relevamientos similares de escala nacional y la situación de la sociedad uruguaya se encuentra en un punto de inflexión luego de dos décadas de alta politización, lo que dificulta cualquier previsión sobre el futuro.

Pero también es una sociedad portadora de cambios. La apertura progresiva de su economía iniciada hace ya 15 años, el desarrollo de una industria exportadora, la emergencia de sectores agroindustriales dinámicos viene constituyendo un proceso que, apoyado en la incoporación de tecnológica, está modificando la estructura ocupacional y los requerimientos de mano de obra. Paralelamente, la población se ha internacionalizado: casi uno de cada doce de los jóvenes encuestados residieron en el exterior y ellos y sus familias están aportando la riqueza de la diferencia cultural.

En más de un sentido la sociedad uruguaya es una sociedad a dos velocidades. Una acelerada, abierta a la modernización cultural internacional, a la realización por logros, a la competencia fuera de fronteras y al conocimiento técnico, profesional o científico. Otra, que se desplaza con lentitud, que sigue ubicando "el paraíso" en el pasado, acostumbrada a un juego de suma cero, de ritualismo burocrático o de ventajas logradas por la mera intermediación política.

Importantes sectores de la juventud acceden al espacio adulto con mayor educación y mayores competencias técnicas que las generaciones precedentes. Como en toda situación de rápida transición tecnología se producirá una obsolescencia de las competencias adultas y una urgencia de sustituirlas por personas jóvenes portadoras de nuevos conocimientos.

Si en esta transición se acelera la velocidad de cambio de la sociedad la irrupción de la juventud sería considerable y, por ende, les permitiría lograr un mayor poder social.



País urbano: Problema principal de los jóvenes de 15-29 años según nivel educativo

Problema principal	Total	Nivel Educativo: Primaria	Sec. 1er. C.	Sec. 2º C.	UTU	Univer.
Falta de recursos y problemas económicos	14.5	12.9	14.3	15.9	14.7	15.6
Trabajo, desocupación, ingresos	49.9	58.9	44.7	45.6	53.8	48.4
Capacitación y experiencia laboral	8.9	3.7	10.0	12.8	10.2	9.3
Futuro	7.8	2.9	7.9	11.9	6.1	17.9
Drogadicción	7.5	10.0	9.3	5.4	5.2	1.5
Represión, inseguridad, violencia	0.9	0.6	1.1	0.5	0.7	1.0
Problemas generacionales	5.7	4.6	7.4	5.6	4.5	3.6
Cuestiones políticos	2.4	1.4	3.2	1.9	2.3	2.3
Totales (a)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Montevideo e Interior urbano:
Opiniones de los jóvenes sobre cómo son mirados por los adultos según edad y sexo

Juicios	Montevideo				Interior Urbano			
	15-19		20-29		15-19		20-29	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Con esperanza	57.7	56.8	51.6	55.8	71.6	71.6	66.2	70.0
Con indiferencia	25.4	20.6	32.8	25.4	17.4	14.5	20.2	14.1
Con poco aprecio	16.1	21.8	15.0	17.6	10.7	12.9	13.2	15.3

País urbano: Orientaciones valorativas según opinión sobre qué grupo representa mejor lo que piensan o sienten

	Total (a)	Es un momento muy breve y hay que gozarlo	Lo importante es aprender a triunfar	Debemos entregarnos a una causa	Hay que aprovechar para capacitarse	Debemos demostrar responsabilidad
Total orientaciones (a)	100.0	17.1	16.7	4.2	29.3	31.1
Representados por:						
Un partido o grupo político	19.5	17.3	20.0	34.9	18.7	19.3
Un conjunto musical	15.5	21.8	17.3	10.0	13.6	13.5
Un sindicato	5.4	4.7	5.0	10.5	4.6	6.0
Una asociación	20.6	15.6	18.1	18.2	20.1	25.7
Nadie	38.3	40.5	39.3	26.2	42.3	34.7
Totales(a)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Montevideo: Nivel educativo de los jóvenes por tramos de edad según sexo

Ambos sexos	Valores absolutos	Primaria hasta 5º	Primaria 6º	UTU	1er. ciclo Sec.	2º ciclo Sec.	Universidad y superior	Otros
15-19	93.014	3.8	8.7	17.9	51.6	15.6	2.2	0.1
20-24	104.294	3.8	13.9	16.7	28.2	17.4	19.8	0.1
25-29	98.799	5.1	13.9	16.4	29.4	13.2	21.6	0.5
Masculino								
15-19	45.974	4.2	8.8	24.2	47.7	13.0	1.8	0.3
20-24	50.809	4.4	12.7	22.7	29.0	16.0	15.0	0.2
25-29	47.156	5.4	14.0	21.7	28.6	9.8	20.5	0.2
Femenino								
15-19	47.040	3.3	8.7	11.8	55.5	18.2	2.6	
20-24	53.485	3.3	15.1	11.1	27.3	18.8	24.4	
25-29	51.623	4.8	13.8	11.6	30.1	16.3	22.6	0.7

País urbano: Condición de actividad y de asistencia educativa del tramo 15-19 años según sexo

Condición de actividad	Hombres: Totales	Hombres: Sí	Hombres: No	Mujeres: Totales	Mujeres: Sí	Mujeres: No
	Condición de asistencia educativa					
Sí	58.1	20.8	37.3	35.6	12.4	23.2
No	41.9	37.5	4.4	64.4	50.5	13.9
Totales	(95.305)	58.3	41.7	(100.593)	62.9	37.1

Opiniones y Opinantes

"Una reciente encuesta revela que la juventud de nuestra patria, en un alto porcentaje -el 38%- no se siente representada por nadie. Por nadie, por ninguno de los partidos -ninguno- de los que están aquí hoy presentes. Si alguna señal nos debe preocupar, es ésta. Si ante una incitación de la realidad debemos reaccionar, es ante ésta".

Presidente Luis Alberto Lacalle. Al inaugurar el tercer período de la 43ª legislatura.

¿Qué pasa con nuestros jó venes? ¿Qué panorama se presenta ante ellos cuando acceden por primera vez a la vida ciudadana?

No es difícil precisarlo.

Cuando llegan a la mayoría de edad deben expresar su voluntad en los comicios y votar por tal o cual partido y candidato. Pero encuentran que la realidad política le es ajena, distante, con leyes propias que no entienden y con una dura e indisimulable competencia por llegar a posiciones que, frecuentemente, no premian la capacidad sino condiciones específicas para sobreponerse a los demás. Aquellos jóvenes que no ingresan a ese camino -la inmensa mayoría, porque los niños son siempre más que los juguetes a repartir- asociarán, en adelante, la política con la satisfacción de aspiraciones personales, con codazos, con lealtades interesadas y con falta de confiabilidad.

Este sentimiento lo acompañará por el resto de sus días. Apreciación injusta, en la medida que no refleja la totalidad de la vida política. Pero estamos ante hechos: el 38% de los jóvenes no cree en los políticos.

¿Qué hacer para revertir esta situación? José P. Varela quiso forjar ciudadanos a través de la escuela pública, laica y gratuita. Aspiraba a obtener por ese medio, una instrucción mínima para que hubiera masas ilustradas dentro de las posibilidades del medio y las exigencias de la época.

Hoy en día, con una óptica adaptada a nuestro tiempo, podríamos aspirar a que nuestras escuelas y, principalmente los liceos, cumplan además la función de preparar para la vida política. Las aulas pueden transformarse en miniparlamentos, ser el ámbito para las discusiones, las controversias, la toma de decisiones, para exponer y razonar, para persuadir con argumentos válidos, para respetar las voces disidentes, para disciplinarse y para comprender cuán ilusorio es pretender solucionar los problemas a plena satisfacción de todos.

Un joven que haya hecho ese aprendizaje práctico durante su niñez y su adolescencia, sin duda alguna que tendrá otra opinión sobre la vida política de la Nación."

Editorial del diario EL PAIS del martes 24 de marzo de 1992.

¿Qué espacio deja la sociedad a los jóvenes? En las sociedades de alta natalidad ocupan gran lugar. En Uruguay no. Los jóvenes tienen poco volumen y la sociedad no les presta mayor atención. Hay una conciencia tranquila (engañosa) que considera que se les da educación". "Buena parte de la socialización de los jóvenes no se realiza con los padres, sino más bien entre jóvenes y con sus profesores. La educación establece las máximas concentraciones del país: no hay ninguna fábrica que concentre tanta gente como un liceo".

"Los jóvenes inician su vida afectiva y sexual tempranamente. Han separado sexualidad y reproducción, verdadera revolución antropológica que en Uruguay los jóvenes la han hecho sin alardear".

"La familia es una matriz donde se procesa el pensamiento político por interacción. Esto no pasa con la sexualidad. Menos del 50% de los jóvenes hablan de sexo con los padres".

Germán Rama. Sociólogo. CEPAL. Oficina de Montevideo, en la presentación de la Encuesta Nacional de la Juventud en la Biblioteca Nacional.

"Estamos asistiendo a la presentación de un cúmulo de información que constata algunas de nuestras grandes incertidumbres, como jóvenes y como integrantes del Instituto

Nacional de la Juventud, sobre qué es ser joven hoy.

Es importante comenzar por analizar el término juventud, el que parece homogeneizar a una parte de la población, según características fundamentales de edad. Tal monolítica definición no existe y asistimos a una serie de variables estratificadoras, de características diferentes con las que se enfrentan los jóvenes. Según definición de la UNESCO se considera joven a toda aquella persona comprendida entre los 15 y los 24 años. El Instituto Nacional de la Juventud al definir su población objetivo, así como la Oficina de CEPAL Montevideo y la Dirección General de Estadísticas y Censo al realizar la Encuesta Nacional de Juventud, entendieron necesario extender el tramo de edad considerado hasta los 29 años, debido al juego de factores que crean en el Uruguay un largo período de dependencia, en diferentes grados.

La Encuesta Nacional nos muestra los desfazajes que existen entre los distintos procesos que marcan el comienzo de la vida adulta: iniciación sexual temprana y tardía emancipación del hogar de origen, extenso período de educación con finalizaciones tardías y temprana incorporación al mercado de trabajo, etc. Todos estos fenómenos son vividos de diferentes formas de acuerdo al lugar que ocupemos socialmente.

En nuestro país, y pese al largo período de crisis económica que soporta, continúa integrando el imaginario colectivo la idea de igualdad de oportunidades, idea que la Encuesta Nacional de Juventud desecha enfáticamente, presentando datos sumamente relevantes sobre las diferentes "juventudes" definidas de acuerdo a parámetros de estratificación (donde nacieron, características del hogar, tipo de educación recibida, nivel educativo de la madre, etc.). Estos parámetros van a actuar como determinantes de la problemática del joven y de la manera en que se inserta y vive las distintas etapas de la vida en nuestra sociedad.

Concluimos entonces, que no podemos englobar en el término juventud a "juventudes" que viven en forma totalmente diferente las distintas etapas de educación, trabajo, sexualidad, etc., que tienen a su vez diferentes estrategias de sobreviviencia y una problemática, que dista mucho de poder ser común a un tramo etario. Sin embargo, aunque parezca contradictorio, sigue existiendo entre los jóvenes un fuerte sentimiento de pertenencia, cierto grado de solidaridad e integración fundada en la identidad juvenil.

No obstante cualquiera sea el lugar que ocupen en la escala de estratificación social y cuáles sean las oportunidades que la sociedad les brinde, está presente en los jóvenes un algo grado de disconformidad con la forma en que opera el modelo uruguayo, en el cual encuentra muy poco espacio para simplemente "ser". El peso de la población joven en el total del país es escaso, dado que desde hace ya mucho tiempo se mantienen tasas de natalidad muy bajas y una alta esperanza de vida, lo que hace del Uruguay un país "envejecido". Esto afecta fundamentalmente a los jóvenes, debido a que las oportunidades que se les brindan son casi nulas y hay pocos incentivos pensados para palear sus problemas o para colmar sus aspiraciones.

Esa juventud, heterogénea y descuidada por una sociedad pensada para personas maduras, sin embargo tiene espacios de socialización entre pares, en los Centros de Enseñanza, debido a la extensión de la condición de estudiantes, comparten durante un largo período espacios comunes que determinan el tipo de aspiraciones que les son propias. Cuando se habla de juventud, siempre ha estado presente el tema del enfrentamiento generacional como manifestación de la rebeldía, de la impotencia de joven ante una sociedad de adultos; actualmente estamos descubriendo que esto ya no es así, lo que no quiere decir que la juventud haya perdido su componente rebelde sino que por el contrario, tenemos que abandonar los viejos cristales con que se los miraba, para intentar entre todos descubrir... **¿quiénes son... qué piensan?... los jóvenes... esos desconocidos." INJU. Instituto Nacional de la Juventud del Ministerio de Educación y Cultura.**

"Por supuesto que me interesan los problemas de la juventud uruguaya. Pero quiero dejar bien en claro que yo no voy a resolver nada luchando por una causa, por más buena que la misma sea. Creo que lo mejor que puedo hacer es adaptarme a los tiempos contemporáneos e ir a lo concreto y lo práctico. Pero todo se torna muy difícil. Se me plantean las cosas de tal manera que estudiar y trabajar al mismo tiempo es muy complicado y aparte quisiera disfrutar de la vida lo mayor posible para no reprocharme nada dentro de varias décadas porque quiero recordar la juventud como una etapa maravillosa y no como una etapa de mártires acorralados y sumergidos en la marginalidad por una sociedad indisculpable". **Martín Esteves. 17 años. Estudiante de 5º año humanístico. Liceo Nocturno No. 1-B.**

"En estos momentos estoy estudiante y trabajando porque siento que las circunstancias así me lo exigen. No ➡

es que no tenga claro lo que pienso y lo que quiero lograr, sino que me confunden con todas las trabas burocráticas que se le presentan a la juventud para llegar a la meta que es lo que realmente yo anhelo. Creo que si bien es un problema de la juventud, no es provocado por ésta sino por nuestra arcaica sociedad. Es un problema generacional y no es de ahora." **Mercedes Santos. 18 años. Estudiante 5º biológico. IAVA. Empleada de una empresa importadora.**

"Me interesó el tema de la Encuesta de la Juventud y busqué en los diarios más información pero no encontré mucha. Las conclusiones me parecen muy ciertas y las comparto casi todas. Lo que falta es saber si esas conclusiones servirán para algo, para hacer algo concreto. Los jóvenes somos una especie de marginados de lujo. La sociedad no sabe muy bien cómo tratarnos y qué hacer con nosotros. Somos una fuerza de cambio y el futuro tendremos que inventarlo nosotros mismos." **Walter Pérez. 21 años. Estudiante de computación de ORT. Operador de PC del centro de cómputos de Educación Primaria.**



ACTIVIDADES

CARTA DE LOS LECTORES

Los lectores de **Punto 21** tendrán oportunidad de expresar sus ideas, si así lo desean, en estas páginas. A partir del próximo número comenzaremos con la Sección Carta de los Lectores, esperando reflejar en ella la más amplia gama de opiniones sobre problemas, propuestas, iniciativas, experiencias u observaciones de distinta índole relacionadas con la actividad educativa. Deseamos que la Sección sea un vehículo de libre expresión no solamente para los docentes, sino también para los padres, alumnos y todas las personas con interés en temas educativos. La opinión de todos interesa porque a todos interesa la educación.

Como se estila decir en estos casos, las opiniones vertidas no reflejan el punto de vista de la Revista y comprometen solamente la opinión del autor, quien deberá identificarse con nombre, documento de identidad y dirección, indicando expresamente si desea ser o no publicada su carta bajo su firma o solamente con seudónimo. Sea desde ya bienvenida la correspondencia a **Carta de los Lectores.** Estamos seguros que hay mucho para decir.

Las cartas deben dirigirse a:
Sr. Editor Responsable de **Punto 21**. CIEP.
Av. 18 de Julio 965. Piso 3.
Montevideo.

La Dificultad de Ser Joven en Uruguay

por ***Luis Battistoni***

En las sociedades tribales la juventud no existía. Se pasaba sin tránsito a la vida adulta, generalmente a través de ritos de iniciación. El proceso civilizatorio -como lo llama Darcy Ribeiro- determinó la creciente complejidad de las sociedades humanas. En consecuencia, las condiciones de ingreso a la vida adulta se volvieron -se vuelven- cada vez más complejas (o más difíciles desde el punto de vista del joven), lleva más tiempo superarlas. Aparece entonces una "edad de tránsito" llamada juventud (cuya conceptualización es más cultural que biológica) que deberá superar las "pruebas" impuestas, ahora por la civilización, en sustitución de los antiguos ritos iniciáticos.

La duración de la etapa de tránsito será cada vez más larga. llevará cada vez más años superar la dificultad de ser joven. Por eso recién en el siglo XIX y decididamente en el siglo XX se tuvieron que crear instituciones educativas que prepararán específicamente para atender la etapa de juventud; la educación media o secundaria. Desde las Facultades de Arte del moedioevo hasta el High School moderno pasando por el obsc^l^eto afrancesamiento de nuestro Liceo, la educación media atiende a los jóvenes como educación puente, sin saber claramente cuáles son sus objetivos. Como se trata de una educación de tránsito los objetivos se fijaron igualmente: de tránsito. ¿De tránsito a dónde? A la Universidad, naturalmente. Artificialmente dividida en ciclos básico y superior, es primero una post-primaria y después una pre-universitario. No tiene objetivos propios más allá de la "cultura general" impartida a través de un esclerótico asignaturismo.

En la década de los '60 se produce un profundo cambio de actitud en la juventud. Comenzó a ser una edad que merece ser vivida en sí misma, sin el complejo de transitoriedad, de inacabado, de aún no realizado. Se entendió que la potencialidad juvenil estaba en presente y no solamente referida al futuro. Se habló (y se habla) de una identidad juvenil cuyos principales atributos están expresados en pautas culturales que le son propias (la música, la ropa, el peinado, el lenguaje, la libertad sexual, etc.) En nuestro país la juventud también sacó cédula de identidad, pero al mismo tiempo pasaporte, porque los sistemas políticos, culturales, económicos no le dieron espacio para sus aspiraciones y creatividad, dado su poco peso. Más bien se demora cada vez más su ingreso a la vida adulta, lo que equivale a decir, el ingreso al mercado laboral y a la formación de su propia familia.

Desde el punto de vista de la educación, la dificultad de ser joven en Uruguay es doblemente grave: 1) Se sigue pensando en los jóvenes en términos de "etapa de tránsito" cuando en el presente tienen una identidad que ya no puede definirse como transitoriedad. 2) La educación secundaria sigue siendo también de tránsito, cuando ya debería ser terminal en cualquiera de sus ciclos, aportando la capacitación ajustada para el ingreso del joven al mercado laboral.

La Encuesta Nacional de la Juventud corrobora esta situación en buena medida. Sus jugosas conclusiones serán sin duda motivo importante para reflexiones sobre la educación de los jóvenes en Uruguay. Todo está por hacerse o rehacerse (sin desmerecer algunos intentos aislados de innovación y reforma). La educación secundaria es, hoy por hoy, el punto más crítico del sistema educativo. ✱





Este trabajo presenta un resumen descriptivo de los principales hallazgos de la investigación "La Educación y las Estrategias Sociales de sobreviviencia en el Mercado de Trabajo", realizado en 1991 en el CIEP con el apoyo del IDRC (International Development Reaserch Center de Canadá). ***El Dr. Rodolfo Lémez dirige el Departamento de investigación educativa del CIEP.***

La Educación y el Trabajo en el Uruguay Contemporáneo

por Rodolfo Lémez

INTRODUCCION

Suele aceptarse, en general, que los individuos, las familias, los sectores sociales, perciben, elaboran y ejercitan estrategias de acción y paradigmas valorativos diferentes en orden a potenciar sus posibilidades de éxito en el mejoramiento de sus respectivas situaciones de vida, especialmente aquellas atingentes al tipo y condiciones de trabajo.

Pero además, en tanto y en cuanto las posibilidades de la economía para aumentar y/o mantener estables la cantidad y calidad de los puestos de trabajo se vean deterioradas, y por consiguiente se produzcan restricciones en el mercado de empleo, es dable suponer que habrán de alterarse en algún sentido esas "estrategias sociales diferenciadas", esos caminos típicos de ingreso, permanencia y ascenso en dicho mercado.

Destacar las diferencias acaecidas entre dos tiempos (el de la estabilidad y el de la crisis) en los términos de esos estilos típicos, se constituyó en una tarea de primera magnitud, aunque por la complejidad y multiplicidad de los factores a considerar sólo venía siendo abarcada en términos conceptuales e hipotéticos. En otras palabras, ponderándose algunos factores -considerados los principales - y soslayando otros tenidos por menos relevantes para luego construir algún escenario alternativo.

Nuestro trabajo en rigor, pretende partir de la consideración empírica -de una sola "familia" de factores causales posibles en la determinación, variación, etc. de los caminos laborales típicos: los atingentes a la educación y a su valor instrumental.

No creemos del caso traer aquí a colación las distintas posturas que sobre el valor y la incidencia de la ocupación en el logro ocupacional, con su correlato de bienestar económico y material, se han estatuído, así como el estado actual de esa discusión.[1]

Simplemente constatamos el hecho ya evidente de que, a lo largo y ancho del mapa social los individuos presentan situaciones disímiles en materia de capitales culturales y específicamente capitales diferenciados de escolarización. En algún momento he hecho referencia a este estado de cosas aludiendo a distintos saberes socialmente necesarios [2]

Sin embargo, en los países de la región, la educación aparece ante el observador como uno de los bienes sociales más homogéneamente distribuidos. Por lo menos en teoría, salvo excepciones, todos los hombres cuentan con posibiliddaes de acceso y permanencia en el sistema educativo. Y en todo caso, aparecen como del dominio estrictamente individual las decisiones de aprovechar -optimizándola o no- la oferta social de educación.

No queremos ingresar aquí en la consideración de los términos de la ya difundida discusión acerca de si tal decisión es realmente personal o si los logros y aspiraciones educacionales se deben a los talentos de unos más que de otros, o de si existen determinaciones metaindividuales y estructurales a este respecto.

Lo real, lo constatado, es que en el marco de un crecimiento permanente de los estándares de escolaridad, los individuos alcanzan diferentes niveles de conocimientos y de habilidades, de tránsito por el sistema formal e informal de la educación, y por lo tanto

también diferentes valores, orientaciones, comportamientos y percepciones curriculares y extracurriculares que podríamos definir al interior del espacioso rótulo de la socialización secundaria escolar.

Desde un paradigma descriptivo, y recogiendo una terminología utilitarista[3] puede decirse que, por motivos que es necesario establecer, los individuos realizan "inversiones" diferentes en educación. Pero esta afirmación, válida en general, aparece particularmente compleja cuando se comienza a indagar el sentido de tales diferencias en casos concretos, en tiempo y espacio determinados.

EL PROBLEMA Y EL CONTEXTO

En el Uruguay, en los últimos 20 años, se ha asistido a profundos cambios en las relaciones sociales, económicas y políticas imperantes al interior de la sociedad y el Estado. Se asistió al derrumbe del modelo económico-distribucionista, se desplomó la productividad social, aumentó en forma inaudita la conflictualidad y todo ello vino a converger en la caída de las instituciones en 1973 y a los intentos de constituir un nuevo orden autoritario.

Como es sabido tales intentos fracasaron, aunque dejaron secuelas gravísimas y realidades con las que es imposible dejar de contar en cualquier esfuerzo serio de reconstitución económica, social, política e institucional de nuestra sociedad.

Hoy en día, y dejando de lado los aspectos más dramáticos de este pasado reciente, podemos establecer algunos indicadores que explicitan la magnitud de los cambios acaecidos en sectores clave de la sociedad, cambios que por lo demás en todos los casos asumieron la forma de pérdida relativa de posiciones logradas en el pasado. Cambios que sólo pueden ser pensados al interior del penoso proceso de la crisis que afectó a nuestro país y nuestra sociabilidad.[4]

El PBI cayó, entre los años 1981 a 1985 en un 16%, la ocupación global descendió entre 1973 y 1984 en casi 250.000 puestos de trabajo (La P.E.A. es de 1.200.000 personas); se operaron cambios en la capacidad de retención y creación de empleo por parte de los distintos sectores de la economía. El salario real descendió notoriamente, y en 1984 representaba únicamente el 51% de su valor en 1968, y si bien a partir de entonces, con el retorno a la institucionalidad se puede asistir a cierta mejoría, todavía estamos muy lejos de aquellos guarismos. La migración adquirió en el período una trascendencia inusitada, a punto tal que entre 1970 y 1979 emigró del país un equivalente al 10% de su población total actual, aunque ello vino a funcionar en el marco recesivo de la economía como válvula de seguridad en el proceso de descomprimir la caldera de la sub y desocupación.[5]

En todo el proceso se produjeron también importantes cambios al interior del sistema educativo, que por un lado implicaron un profundo deterioro del gasto oficial y privado en educación, junto a unas estrategias sociales que privilegiaron la vía educacional y que supusieron el aumento considerable de la educación secundaria y que se adicionan a un crecimiento inaudito de la matrícula en la educación superior, especialmente en la universitaria. Esto ha sido así hasta tal punto que, entre 1974 y 1988 la matrícula universitaria creció en un 230%, constituyéndose en el sector educativo de más expansión en los últimos 25 años.[6]

Poseemos diferentes teorías y análisis respecto de este fenómeno de "apostar a la educación", pero hasta el momento de iniciar nuestra investigación no disponíamos de información confiable ni discriminada en sentido alguno como para justipreciar el sentido explícito y la evaluación que los actores puedan realizar sobre este tema.[7]

De igual manera es absoluta la carencia de estudios que permitan establecer el valor real de las diferentes estrategias de constitución de los diferentes "capitales de escolarización".

Justamente entonces, nuestro esfuerzo se orientó a detectar y explicitar, con la mayor exactitud posible, los siguientes aspectos:

- Cuál es el capital educativo que los distintos actores sociales poseen. Entendemos por tales, explícitamente, al conjunto de conocimientos, habilidades y certificaciones obtenidos en el sistema formal de educación, así como en las instancias paraformales.[8]
- Cuáles han sido los modos de obtención de esos conocimientos, según los distintos actores.
- Cuáles son las formas en que esos conocimientos y esos modos de aquisición se relacionan con la historia laboral y los mundos de vida de los individuos.
- Cuáles son las concepciones que los actores tienen acerca de la pertinencia de sus opciones educativas, a la luz de los resultados obtenidos en el mundo del trabajo.

Responder a estas preguntas, y a aquéllas emergentes de las mismas, permite establecer con cierta precisión el límite entre la inversión educativa "rentable" y la "desinversión" educativa.

Una hipótesis orientadora de nuestra investigación postula que los individuos, más allá de los condicionamientos socioculturales y económicos que deben enfren-

tar, y a partir de sus expectativas de logro, podrán hacer una "buena" o "mala" inversión en educación. Es decir, que obtendrán o no los resultados acordes con el esfuerzo realizado y las expectativas generadas a priori.

Suponemos que existe, y que debe determinarse según los casos, una "frontera", un límite a partir del cual la inversión de tiempo, esfuerzo y dinero en obtener educación puede ser rentable, aunque supondrá una desinversión para quienes no la alcancen.

Creemos, y así lo verificamos, que como efecto de la crisis, esa frontera se ha "movido", se ha hecho más opaca, se ha fragmentado; y que es justamente el intento por visualizarla primero y trasponerla después, el hecho que estaría implicando estrategias novedosas de "ajuste" entre la educación y el empleo, todo lo que pasa por la consideración necesaria de caminos de informalización de ambos espacios.

En efecto, claramente ya desde el inicio de esta década, puede constatarse una coetánea informalización tanto del mercado educativo como el laboral.[9]

Esta informalización sin embargo no supone la consideración de redes de actores diferenciados entre sí, es decir, no opera como en otros países, por la exclusión mutua entre ambas esferas de actividad. Por el contrario, la evidencia disponible permite afirmar que serían los mismos actores los que, en forma muy significativa asumen roles concomitantes y complementarios en uno y otro espacio, según su conveniencia. Veamos ahora las formas concretas en que estos fenómenos se procesan.

LA REALIDAD

1. La población

Nuestra investigación abarcó una "zona social" de cobertura que excluyó los extremos, vale decir, los marginados y las clases altas. Se orientó hacia las clases medias bajas, medias-medias y medias altas, actores sociales que por lo demás aparecen como los principales consumidores de los cursos del sistema educativo formal así como de la educación parasistemática, sobre todo aquellos vinculados al mercado de trabajo.

La población encuestada forma parte de la PEA ocupada con una edad de entre 20 y 50 años y una edad promedio de 35 años y medio.

Su nivel educativo presenta cobertura en educación terciaria en un 40%, y en general se trata de grupos con una movilidad educativa intrageneracional alta, ya que sus padres poseen educación terciaria sólo en un 12%, y un 59% posee a lo más educación media incompleta.

Su ubicación ocupacional es media y media-baja. El 60% se concentra en cinco ocupaciones, a saber: profesionales y docentes, empleados calificados, comerciantes y microempresarios, empleados no calificados y operarios no calificados.

El tamaño del hogar medio es de 3.6 personas siendo el encuestado tipo el individuo/a con cónyuge y dos hijos. No se verifican prácticamente casos de hacinamiento ni de necesidades básicas insatisfechas.

Aproximadamente un 55% de la población convive en hogares tipo y perciben un salario familiar medio de aproximadamente 550 dólares nortamericanos.

2. El trabajo informal

El 60% de la población entrevist de informalización y formalización, en dos sentidos, a saber, que a mayor proporción de trabajo formal también y simultáneamente se verifica una mayor proporción de trabajo informal. Por otra parte, el trabajo informal se verifica mayoritariamente en las zonas del país más desarrolladas y formalizadas ocupacionalmente, así como entre los estratos ocupacionales más altos.

La relación es también positiva con la variable educación, en el sentido de que a mayores niveles de educación formal se dan mayores índices de informalización.

Del mismo modo hay asociación positiva con la variable ingresos, ya que cuanto más se gana mayor es la proporción realizada de trabajo informal.

No se verifica una diferencia sustantiva entre sexo e informalidad aunque sí hay correlación con la edad: a mayor edad, mayor informalización.

3. La informalidad educativa

Entre la población entrevistada se verifica un altísimo porcentaje de informalización educativa: más del 82% realizó al menos un curso fuera del sistema formal educativo, un 58% al menos dos cursos y un 36% tres o más cursos.

Las temáticas de estos cursos se vinculan a actividades ubicadas en ambos polos de la frontera entre trabajo formal e informal.

La intencionalidad de tales cursos está directamente orientada a la lógica del mercado de trabajo ya que el 60% de quienes tomaron cursos han pretendido con ello conseguir un trabajo, cambiar de trabajo o mejorar en el trabajo.

Su relación con la educación es también manifiesta; a medida que aumenta el nivel educacional crece también la propensión a tomar cursos y la tipicidad de los mismos. Estamos aquí frente a un proceso de informalización educativa concomitante y paralelo al incremento de la educación formal. Es una situación similar a la que ocurre con el trabajo formal e informal en el sentido de que la informalidad aumenta con la for-

malidad. Más del 93% de quienes tienen educación terciaria realizó cursos paraformales. Sólo el 57% de quienes tienen únicamente primaria muestran igual tendencia.

De igual manera, la tendencia a tomar cursos no formales aumenta según la categoría de la ocupación (98% de profesionales y técnicos, 57% de operarios no calificados).

La tendencia a tomar cursos paraformales aumenta según los estratos sociodemográficos: (Bajo, 70%, Medio, 88%, alto 91%).

Es diferente también la predisposición temática según la edad. La mayoría relativa de quienes se inclinan por los "idiomas" es población de edad intermedia; los cursos vinculados a actividades artísticas son mayoritariamente preferidos por quienes se encuentran en el extremo superior en términos de edad. Los más jóvenes por su parte presentan los mayores valores de preferencia por las actividades de oficina y los cursos de informática y computación.

Las mujeres resultan más proclives (88) a tomar este tipo de cursos que los hombres (79%).

De igual manera las mujeres se concentran más en los cursos "típicos" (idiomas, actividades artísticas, actividades de oficina, computación/informática y apoyo de actividades curriculares): (Mujeres, 82% y hombres 69%).

En relación con los ingresos se verifica la tendencia ya señalada en los estratos sociodemográficos, ya que a posesión de mayores ingresos, mayor es la predisposición a tomar este tipo de cursos:

Ingreso:	Bajo:	78%
	Medio:	87%
	Alto:	90%

Por estratos sociales la lógica laboral de los cursados aparece más marcada en el bajo y en el medio. Veamos las preferencias: en el estrato bajo prima la idea de conseguir un trabajo o cambiar de trabajo. En el estrato medio se pretende sobre todo mejorar en el trabajo, mientras que en el alto claramente los motivos se apartan de la lógica laboral para acercarse a los apoyos curriculares, hobbies y pasatiempos, etc.

De igual manera la lógica laboral aparece más marcada en las zonas menos desarrolladas económicamente del país.

Según el sexo, entre los hombres es mayoritario el motivo de mejorar o cambiar de trabajo; entre las mujeres la prioridad es conseguir trabajo. Ello sin duda es consecuencia de la más reciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo así como a la situación de subordinación y competencia en que deben desempeñarse en este espacio.

En cuanto a la edad y la instrumentalidad laboral, parece marcarse una tendencia acorde con la etapa vital o los "mundos de vida" en la que los mayores parecen más consolidados en el trabajo y por tanto con mayor tendencia a tomar cursos con una problemática diferente a la laboral. En el caso de los jóvenes la situación sería la inversa.

La instrumentalidad laboral de los cursos aparece también discriminada según la educación de los respondentes: a nivel superior no se verifica pero a nivel de la enseñanza media y sobre todo en educación técnica y primaria es donde más se constata.

En relación con el trabajo, las ocupaciones más calificadas no presentan demasiada instrumentalidad laboral. Obtener un trabajo es preocupación prioritaria en las ocupaciones menos calificadas, así como mejorar y cambiar de trabajo parece ser el motivo típico de las ocupaciones intermedias.

4. La ocupación deseada

Preguntada acerca de qué ocupación desearía llegar a desempeñar en un futuro más o menos mediato, la gran mayoría se concentró en tres categorías de respuesta: profesionales, comerciantes y accionistas/propietarios.

Es el estrato alto el más predispuesto a las profesiones universitarias liberales; el bajo se predispone sobre todo a la docencia y el medio a ser accionistas, propietarios, jefes y administradores.

Según la edad, los jóvenes de 20-29 años se orientan mayoritariamente a ser profesionales o en su defecto, accionistas/propietarios. Los jóvenes-maduros (30-39) se predisponen hacia el comercio y puestos de jefatura y administración. Los mayores de 40 lo hacen hacia la docencia y los puestos técnicos.

El sexo no discrimina en la propensión a acceder a profesiones liberales, convirtiéndose esta predisposición en una pauta universalista, pero sí lo hace con otras ocupaciones. La docencia es de neta preferencia femenina y la condición de accionista/propietario es masculina. En el comercio predominan las mujeres y en las expectativas a puestos técnicos los hombres.

Según la educación, la profesión deseada es la universitaria, por quienes tienen educación terciaria. Los puestos técnicos y de jefes/administradores son preferidos por quienes tienen educación media. Los pequeños comerciantes o trabajadores independientes son puestos deseados por quienes poseen educación primaria.

Según la ocupación realmente desempeñada, los profesionales en sus dos terceras partes se encontrarían conformes con su situación y aspiran a mantenerse en la misma condición. Los docentes aspiran a las profesiones liberales y la condición de comerciantes o de trabajadores independientes. Los empleados calificados pretenden con cierta lógica consolidarse

accediendo a la condición de propietarios o accionistas de sus propias empresas o a ser microempresarios. Estos últimos por su parte se predisponen a realizarse como profesionales o como docentes.

Los empleados no calificados tienden a acceder a tres grupos ocupacionales: los profesionales, los técnicos y los microempresarios. Finalmente, los operarios no calificados prefieren ser profesionales o docentes por un lado, o técnicos o mircroempresarios por el otro.

5. La educación deseada

Preguntados por la educación que desearían poseer, los estudios terciarios se constituyen en la aspiración de la mayoría absoluta de los encuestados (65%). De ellos casi todos se inclinan por la Universidad (83%).

Los mayores niveles de expectación a esta educación superior se verifican en las zonas menos desarrolladas, decreciendo algo en aquellas más consolidadas en sus patrones socioproductivos.

Esta evaluación diferencial seguramente se asocia a una percepción también diferencial del mercado de trabajo de cada región, con exigencias de mayor competencia vinculados a los escasos canales alternativos de movilidad social.

6. La educación como insumo laboral

Para bastante más de la mitad de la población, la educación que han recibido a lo largo de su vida ha sido más que importante para el logro de su situación laboral actual. En este caso, se entiende a la educación genéricamente, tanto en su vertiente formal como no formal.

Por estratos sociales, la educación recibida en tanto insumo también discrimina. Para el bajo, el 59% la considera como importante o relativa. Para el medio, el 61% la considera más que importante. Hay pues una asociación positiva por la cual la educación, cuanto más alto es el estrato, más se valora.

Del mismo modo, las mujeres (57%) más que los hombres (53%) dan importancia a la educación como factor muy importante en su logro laboral.

La edad también nos permite discriminar entre la educación recibida y el éxito laboral. Los más jóvenes la minimizan, pero a medida que aumenta la edad se verifica mayor satisfacción con la educación recibida.

Por su parte, la educación recibida mide un continuo "insatisfacción-satisfacción" en relación con el éxito laboral: a mayor educación recibida, mayor satisfacción con la misma como insumo laboral. La educación técnica se convierte en el escalón o "bisagra" a partir de la cual la mayoría de la población valora positivamente su educación. Por debajo de ella, la misma es por lo menos relativizada.

Un continuo similar al anterior se constata también en la relación de la categoría de la ocupación desempeñada y el grado de satisfacción de la educación como insumo de la misma. La tendencia es directa en el sentido de que a mejor ocupación (o de más categoría), se verifica mayor satisfacción o valoración positiva de la educación recibida. La categoría "bisagra" entre satisfacción e insatisfacción es aquí la de los empleados calificados.

También existe relación directa entre satisfacción con la educación y el trabajo informal. Los informales están satisfechos en un 60%. Los "sólo formales" en un 50%.

La informalización educativa discrimina en igual sentido. Entre quienes hicieron cursos, un 63% muestra satisfacción. Entre quienes no tomaron cursos parasistemáticos la cifra baja a un 57%.

7. La Devaluación de la Educación como Insumo Laboral

Hemos constatado que es un hecho; que para la inmensa mayoría de la población (85%) la educación se ha devaluado frente al mundo del trabajo. Para ellos hoy en día claramente se requiere más educación que hace 20 años para el desempeño del mismo puesto de trabajo.

En el marco de esta masiva aceptación de esa devaluación de la educación en relación con el trabajo, a medida que se asciende en el estrato social, se marca más esa devaluación (Estrato bajo 80%, estrato alto 89%).

De igual manera la devaluación es percibida más nítidamente por los hombres (88%) que por las mujeres (82%). A su vez, son los más jóvenes quienes la perciben más claramente.

En el marco de una opinión mayoritaria que admite la devaluación, son los profesionales y los técnicos quienes menos la perciben. Por el contrario, quienes más lo hacen son los empleados calificados.

A nivel educativo, también se verifica lo anterior. Es a nivel estrictamente universitario donde menos se percibe el fenómeno y en la educación primaria donde se hace más evidente.

Quienes no tomaron cursos parasistemáticos perciben con mayor énfasis esa devaluación (90%). Tal vez la compensación y el "ajuste" del curso informal con la educación formal haga que la percepción de la devaluación educativa sea menor..



8. El tipo de educación necesaria

Para las dos terceras partes de la población, la educación necesaria para triunfar en la vida sería aquella que "permita nuevos aprendizajes y que ayude a pensar y resolver problemas". Para un tercio, sería aquella que otorgue un título habilitante.

Según la estructura de edades, los jóvenes son quienes más perciben a la educación como opción instrumental, en tanto enfatizan el título habilitante como requisito educativo principal. Los individuos de edad intermedia y sobre todo los mayores de 40 años privilegian sobre todo el enseñar a pensar. Diferencia de experiencia generacional o expresión de la devaluación educativa entre los más jóvenes, lo cierto es que las diferencias de opinión son significativas. De igual manera las mujeres aparecen con porcentajes de mayor instrumentalidad, esto es preferencia por el certificado habilitante del título, que los hombres.

Analizada según niveles educativos, la instrumentalidad del título aparece más marcada en los extremos: primaria y Universidad. Es en la educación técnica donde menos se valora al título (menos de un 14%). Ellos, en un 80%, pretenden aprender y pensar.

Según la ocupación, el mero título también es priorizado a los extremos: operarios no calificados y profesionales. El ranking de quienes priorizan el pensar y el aprender es el siguiente:

1.	Empleados calificados	73.4%
2.	Comerciantes	73.0%
3.	Docentes	66.1%
4.	Profesionales	54.7%
5.	Empleados no calificados	52.8%
6.	Operarios no calificados	39.4%

9. La educación como herramienta para triunfar en la vida

La educación es un insumo altamente valorado a la hora de pensar en obtener una buena posición en la vida. Los entrevistados fueron puestos ante una serie de alternativas, y el resultado de la indagación da cuenta que para ellos la educación en general es tanto o más importante que:

1.	Trabajar mucho y esforzarse personalmente	86.1%
2.	Tener buena suerte	78.0%
3.	Poseer buenos contactos y relaciones	73.0%
4.	Tener fe y dar un sentido a la vida	70.6%
5.	Vivir en una sociedad más justa	70.6%

Estos resultados son congruentes con indagaciones recientes efectuadas en Uruguay por encargo de UNESCO y con estudios sobre imágenes sociales de la educación efectuadas por el CIEP en los últimos cinco años. En todos ellos la educación aparece como el factor más importante para triunfar y tener éxito en la vida.

10. Lo más importante que debe ofrecer la educación

El 71% de la población cree que la educación en general debe enseñar a pensar, otorgar conocimientos y habilidades, brindar un conocimiento general para entender el mundo y proporcionar una adecuada formación en valores morales y éticos.

De hecho parece existir una tendencia que prioriza los elementos congnitivos y la habilitación del aprendizaje permanente, sobre todo en los estratos medio y superior, mientras que en el bajo predominan los más tradicionales y "aprehensibles" tales como el título, los conocimientos en general, la formación en valores morales, etc.

Las categorías principales de apreciación de la educación, señaladas en los párrafos anteriores son más típicas, es decir, alcanzan mayores proporciones de adhesiones, en los tramos de edades intermedios. Además, la categoría "aprender a pensar", la más importante en términos absolutos y relativos, crece a medida que aumenta la edad.

El tramo de edades central (30-39) es el que articula de forma más equilibrada los componentes cognitivos e instrumentales, a diferencia de los extremos donde prima uno u otro, en el siguiente sentido: entre los más jóvenes, los instrumentales; entre los maduros, los cognitivos.

Las mujeres más que los hombres valoran el componente cognitivo potencial del conocimiento. Los varones se inclinan más por los conocimientos y habilidades específicos y generales.

En cuanto a la prioridad relativa del tipo de conocimientos según niveles educativos, puede verse que son quienes poseen educación superior quienes más valoran la potencialidad cognitiva de la educación. Los poseedores de educación técnica y primaria priorizan los conocimientos y habilidades concretos. Los que poseen secundaria, se inclinan por la educación en valores y en menor medida por los conocimientos generales para entender el mundo.

Del mismo modo, la "potencialidad cognitiva" del conocimiento deseado aumenta en la escala ocupacional. Se hace máximo entre los profesionales y técnicos (51%), descendiendo luego a un promedio del 20% de la opinión de las demás ocupaciones.

Los conocimientos y habilidades específicas son requeridos en porcentaje significativo por los comerciantes, trabajadores independienes y empleados no calificados; los valores éticos y morales por los docentes y empleados calificados y el conocimiento general también por los empleados calificados.

11. La educación actual y la pasada

Comparando la educación actual y la pasada -en todos sus niveles y subsistemas- (tomamos como referencia un período de 20 años), puede decirse que, a estar a las respuestas obtenidas, se posee hoy una imagen más positiva de la educación. Las dos terceras partes se define a favor de ítems que suponen un mejoramiento relativo de la educación en los últimos 20 años. Curiosamente, esta afirmación "convive" con una clara percepción del deterioro en recursos sobre todo materiales -pero también humanos- de la educación. El "tipo" de respuesta global dice que la educación actual se diferencia de la vigente hace cuatro lustros en que: es más completa, más sistemática, más actualizada, más adecuada para enseñar a pensar o reflexionar, más complementaria con otros conocimientos, y más generadora de conocimientos útiles. Simultáneamente se la concibe como más memorística y como más carente de recursos.

12. La educación que se desea para los hijos

En este caso, indagamos acerca de los elementos que debería poseer una educación ideal, del tipo de aquella que se desearía ofrecer a los propios hijos.

Notablemente, los 2/3 de los encuestados prioriza en esa educación para los hijos sobre todos los demás, tres elementos, a saber:

- El dominio de una profesión u oficio.
- La obtención de hábitos de disciplina y de trabajo.
- La posesión de una cultura general.

Luego, aparecen necesidades vinculadas al uso correcto del lenguaje y la obtención de conocimientos de informática o computación. Solamente algo más de un 10% prioriza ítems tales como los idiomas, arte o matemáticas.

Se trata sin duda de una visión conservadora o tradicional de la educación, que prioriza los elementos que conforman el discurso y el currículo del sistema de educación formal, o que por lo menos lo hace con aquellos que históricamente aparecen como sus componentes curriculares y extracurriculares principales.

Esta visión, conservadora o tradicional, se hace máxima en el estrato social medio, algo menor en el alto y más baja aún en el bajo. Así, podría establecerse, para finalizar, que siendo los componentes señalados los tradicionalmente expresados por el sistema formal de educación en su práctica y su discurso, se verifican algunas pretensiones innovadoras en los estratos bajo y alto, magnificándose en el estrato medio. Este último, por cierto es paradigmático en general de los valores, pautas y comportamientos globales de la población sometida a estudio. ✱

NOTAS

1. Para un análisis crítico de las principales posturas sobre el tema, véase de R. Bayce, "La Investigación Contemporánea en Educación: Una evaluación Epistemológica de Teoría y Métodos ACALI-CIESU, Montevideo, 1983.
   Para un enfoque más acotado a los comportamientos "en la crisis" puede consultarse mi trabajo en PUNTO 21 "La Relación Actual Educación-Trabajo, Análisis de sus Principales Factores", N° 36, julio de 1986, Montevideo.
   Un marco de análisis y una investigación más reciente sobre el mismo tema obran en mi trabajo "Educación y Trabajo en el Uruguay, La lógica de un Ajuste Imperfecto" (R. Lémez) Facultad de ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Universidad de la República, Montevideo, 1992.
2. "Educación, Trabajo y Sociedad; la Educación y las Alternativas Laborales de los jóvenes en el marco de una Gestión Disciplinadora". (R. Lémez) CEDES-CLACSO, Buenos Aires, 1983.
3. Sobre estos aspectos puede verse, de R. Carcioffi, "Acerca del Debate sobre Educación y Empleo en América Latina", UNESCO, Buenos Aires, 1980.
4. Utilizamos aquí los términos expuestos por O. Landi en "Crisis y Lenguajes Políticos", Estudios CEDES, Vol. 4, Buenos Aires, 1982. También "Educación y Trabajo en la Cultura de la Crisis" CEDES, Mimeo, Buenos Aires, 1983.
5. Al respecto, véase de C. Aguiar, "La Emigración de Recursos Humanos Calificados y El Ajuste en el Mercado de Empleo en el Uruguay". OIT, Montevideo, 1984.
6. Sobre estos aspectos, véase de R. Bayce "El Sistema Educativo Uruguayo. El Deterioro Cuantitativo (I) 1973-1983, CIEP, Mdeo, 1985.
   Las cifras de población Universitaria están tomadas del IV Censo General de Estudiantes Universitarios. DGPU-ICS, Universidad de la República, Tomos 1 a 4 (R. Lémez, Coordinador General).
   Sobre la performance del sistema educativo vis a vis la sociedad, puede verse mi trabajo "Educación y Sociedad de Cara al Siglo XXI" (R. Lémez, FESUR, Montevideo, 1990).
7. En todo caso, en la escasa bibliografía existente en el país que puede ser vinculada con el tema, se ha enfatizado el papel que el sistema educativo ha jugado en la consolidación del estado y la sociedad, en tanto elemento integrador y legitimador; así como en su tradicional papel como canal de movilidad social ascendente.
   De igual manera, otros trabajos vinculan el actual crecimiento del sistema formal de educación y también de educación no formal, con estrategias defensivas de "acople modular" de conocimientos y de credenciales en un contexto económico de estancamiento y regresión.

➡

Entre los primeros, pueden destacarse, de C. Filgueira, "EXPANSION EDUCACIONAL Y ESTRATIFICACION SOCIAL EN AMERICA LATINA - (1960-1970)", UNESCO-CEPAL-PNUD. Buenos Aires, 1977; de D. Piotti y A. Traversoni, "NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO HOY", Ed. de la Banda Oriental, Montevideo, 1984; y de Rodolfo Lémez, "LA INERCIA COMO ESTILO EDUCATIVO", **Punto 21**, N° 32, Montevideo, 1985.
Entre los segundos, puede consultarse, de C. Filgueira y R. Lémez "EDUCACION Y TRANSICION A LA DEMOCRACIA EN EL CONO SUR: EL CASO URUGUAYO", UNESCO, Chile, 1990; de R. Lémez, "LAS IMAGENES SOCIALES DE LA EDUCACION", y "LA RELACION ACTUAL EDUCACION-TRABAJO: ANALISIS DE SUS PRINCIPALES FACTORES, Nros. 38 y 36 respectivamente de **Punto 21**, Montevideo, 1986; de B. Diconca, "IMAGENES SOCIALES (II): LA EDUCACION COMO INSTRUMENTO ECONOMICO", **Punto 21**, N° 41, Montevideo 1987, y de R. Lémez (Comp) "LA INNOVACION DE POLITICAS CULTURALES EN EL URUGUAY", PNUD-UNESCO-CLACSO RLA 86/001. Montevideo, 1988.

8. Al respecto puede consultarse el libro ya citado de R. Lémez Educación y Trabajo en el Uruguay, 1992.
9. La informalización simultánea de los mercados educativo y laboral se encuentra descripta y contextualizada en el libro citado en el numeral anterior.

Didáctica de la Escuela Pobre

La educación uruguaya practica una Pedagogía de escuela rica al lado de una Didáctica de escuela pobre. Una teoría de la educación basada en los más elevados ideales filosóficos y sociales junto a recursos didácticos insuficientes para implementar aquellos grandes ideales. La distancia entre la teoría y la práctica, entre los objetivos y los instrumentos, es una característica general del sistema educativo, tanto en sus mejores momentos como hoy en día, en prolongada crisis. Los docentes, en general, en su labor diaria sienten esta distancia, este divorcio: lo que aprendió teóricamente y la cruda realidad del aula, donde, cualquier recurso didáctico más allá del pizarrón, puede parecer un lujo.

Por todo esto es que la Cátedra Nacional de Didáctica del CIEP se ha propuesto publicar un libro bajo el título DIDACTICA DE LA ESCUELA POBRE con materiales proporcionados por los docentes de todo el país, maestros y profesores de la educación pública y privada. La finalidad es reunir en una publicación (que esperamos sea la primera de una serie) aquellas experiencias de aula, taller, laboratorio o de ámbitos educativos no formales que, estructuradas en unidades didácticas, han sido llevadas a la práctica con éxito, con notorios beneficios para el educando. Reunir en un sólo libro lo mejor de la práctica docente es sin duda un emprendimiento ambicioso, pero nos consta, que a pesar de todo, los docentes uruguayos siguen produciendo una didáctica ajustada a las condiciones del diario vivir de las aulas. Este material merece ser recogido, organizado en un libro y devuelto al cuerpo docente como experiencia pedagógica positiva, como modelo exitoso, como guía práctica de trabajo o como sugerencia didáctica.

Naturalmente, en la continua evolución del hecho educacional toda "fijación" en un modelo, por más exitoso que sea, terminaría por disfuncionar, por ser total o parcialmente inconveniente a las nuevas condiciones que la realidad va creando. Que quede bien claro que no deseamos encontrar "recetas" para resolver problemas didácticos, sino funcionar como guía o sugerencia al docente, quien, en definitiva, deberá planificar su trabajo arreglándoselas como pueda.

Con la finalidad de darle cierta presentación orgánica al libro DIDACTICA DE LA ESCUELA POBRE, solicitamos a los docentes cumplan algunas condiciones (que no llegan a ser un reglamento).

1. Los trabajos que envíen debe ser estrictamente del área didáctica (general o especial), de cualquier nivel (inicial, primario, secundario).

2. En cuanto a contenidos, se tomará como referencia básica los programas oficiales vigentes, pudiendo

el docente también colaborar con trabajos de curriculum de contexto.

3. Es absolutamente indispensable -dada la finalidad del libro- que la unidad o las unidades didácticas que nos envíen estén implementadas con recursos de bajo o ningún costo.

4. Es también condición indispensable que los trabajos hayan pasado "la prueba de fuego" de la práctica, estimando el docente que se aplicación fue de algún modo exitosa o provechosa.

5. Con la finalidad de establecer un orden de referencias común a todos los trabajos, se sugiere al docente que en lo posible indique los siguientes aspectos del diseño didáctico:

- Objetivos propuestos.
- Organización didáctica de los contenidos.
- Metodología (métodos, técnicas, procedimientos).
- Recursos de diversa índole.
- Instrumento(s) de evaluación.
- Descripción de su aplicación real en situación de clase.
- Comentarios, sugerencias, observaciones que desee agregar.

6. Los trabajos deben venir identificados con el nombre del docente y grado del centro escolar o liceal donde fue aplicado. Dirigirlos al CIEP (CND). 18 de Julio 965. 3er piso. Montevideo.

7. Solicitamos a los docentes la difusión entre los colegas tanto en actividad como jubilados la preparación de este trabajo conjunto.

8. Obviamente, estimularemos la colaboración de los docentes con una suscripción gratuita a **Punto 21** por el año '92 a los treinta mejores trabajos según el criterio del Consejo de Redacción de esta revista.

9. Este libro pretende nacer antes de fin de este año. Es necesario que ya mismo empecemos a recibir los trabajos. El límite de presentación será viernes 30 de octubre de 1992.

10. Sea breve, conceptuoso, interesante, comunicativo, útil, hágalo por la educación uruguaya, por nuestros niños y jóvenes. Otra cosa: disponer de un libro útil y práctico hecho entre todos y además... a precio de costo ¿no le parece que vale la pena?





Cada docente, cada alumno recupera y redefine a la institución educativa en lo cotidiano. Cuando el joven logra comunicarse con sus docentes, sentirse partícipe del proceso de aprendizaje cuando siente que deja de ser un número en la lista y una calificación dentro del anonimato institucional, cambia significativamente su actitud y su sentir. Logra así nuevas formas de interacción que favorecen su educación integral su educación integral. ***La Psicóloga María Inés Vázquez presentó este trabajo como ponencia en la XV Jornadas Uruguayas de Psicología.***

VÍNCULO DOCENTE-ALUMNO

Desamparo en la Institución Liceal

por ***María Inés Vázquez***

INTRODUCCION

Nuestro sistema educativo ha ido perdiendo en las últimas dos décadas el sitial privilegiado que ocupaba. Agentes tanto de orden político, como económicos y sociales han incidido en este franco declive.

La institución educativa parece ajena a los fracasos del sistema y rigidiza aún sus estructuras. Surgen así modificaciones inconsultas de planes y programas; proliferan normas y reglamentos que llegan a pautar hasta los mínimos detalles del quehacer educativo. En la cima se establecen las relaciones con las "oficinas del poder", dispensadoras de visados, autorizaciones y también sanciones.

Paradójicamente lo burocrático adquiere relevancia frente a lo pedagógico para lograr de esta manera preservar la INSTITUCION como tal.

Tanto docentes como alumnos son ante todo administrados. Ambos parecen ser simples espectadores en esta ola de marchas y contramarchas.

Ante esta situación que nos remite a un clima general de desamparo, quisimos indagar desde el lugar de quienes consideramos son los principales protagonistas, los estudiantes.

Así surgieron algunos cuestionamientos de base:

¿Cómo viven los jóvenes la Institución Liceal?

¿Qué lugar sienten que ocupan y cuál le asignan a los docentes?

¿Qué sucede con sus afectos dentro de la Institución?

¿De qué manera el vínculo docente - alumno se encuentra mediatizado por ella?

En definitiva, intentamos buscar qué significado tiene para ellos esta realidad en estudio.

El discurso oficial nos habla de una realidad muchas veces parcializada, por ser vista "desde arriba". En él no aparecen las distintas fuerzas, los miedos, los interrogantes de quienes construyen la Institución desde lo cotidiano.

Es necesario hacer visible los procesos y mecanismos que están en la base de las prácticas educativas y que a su vez sostienen a la Institución como tal.

Pensamos que hasta que no se logre este cambio de óptica, las reformas educativas seguirán siendo ideales en el papel pero inoperantes en la realidad.

No se puede cambiar aquello que no se conoce, aquello que forma parte - al decir de Rockwell (1986) - de "lo no dicho, lo no documentado".

METODOLOGIA

Para el análisis del tema en estudio contamos con el aporte de las siguientes fuentes:

A) La observación y registro de lo cotidiano dentro del Liceo Nº 35 IAVA, como base fundamental del proceso de construcción de conocimiento. Mi desempeño como Profesor Adscripto del turno intermedio dentro de la Institución, me ha permitido una

amplia interacción tanto con docentes como con estudiantes de segundo ciclo.

B) El valioso aporte de alumnos de segundo ciclo (quinto año de orientación científica) cuya edad promedio es de dieciseis años, integrantes de lo que dimos en llamar "Grupos de Intercambio", creados dentro de la Institución Liceal y que han estado funcionando desde comienzos del presente año, en forma semanal.

C) El registro de un encuentro realizado en el Instituto de Profesores Artigas en el mes de junio del año en curso, entre estudiantes de educación secundaria y estudiantes del IPA, que actualmente se están formando como docentes de Historia y Geografía.

ANTECEDENTE

Una investigación reciente realizada en nuestro país (Lémez, 1986) cuyo tema de análisis fue "La adhesión afectiva hacia las distintas Instituciones Educativas", arriba a la siguiente conclusión: "Tanto los estudiantes egresados del nivel medio, como los profesionales y trabajadores, declaran sentir una menor estima hacia la educación media en relación a los demás sectores educativos".

Ante este hecho el autor propone a modo de explicación dos causas fundamentales:

A) La inespecifidad de la Educación Media en su papel de formadora de capacidades laborales, y

B) Dentro del proceso de socialización institucional, esta etapa es asociada con recuerdos menos gratos que las demás.

Partiendo de estos datos como antecedentes relacionados al tema en estudio, veamos ahora qué dicen los jóvenes frente a las preguntas que pautan el análisis.

I - ¿Cómo viven los jóvenes de segundo ciclo la Institución Liceal?

a) "Grupo de Intercambio"

A- "Es como en todos lados, ya la gente es un individualismo que trasciende, se nota en todo. Cuesta un trabajo enorme hacer una salida en grupo".

B- "Terminás siendo fingido y haciendo las cosas que los demás esperan de vos".

C- "Yo voy a ser yo, pero terminás marginado".

A- "Yo me tengo una fe tremenda pero veo que en general no se tienen fe".

C- "Es un problema social"

D- "No hay comunicación, si no hay apoyo no se habla".

b) "Encuentro en IPA"

ES = Estudiante de Secundaria

EI = Estudiante del IPA

ES 1 - "Nos enseñan desde primer año a tener miedo a los profesores (...) Al principio te enseñan a estudiar poco. Nos prepararon para leer un poquito, copiar y ta...."

EI 1 - "El problema del sistema es que el muchacho pasa hasta tercero sin repetir. El sistema quiere que pasen, para que ustedes entiendan que no depende totalmente de nosotros".

ES 2 - "Pasa hasta cuarto".

EI 2 - "Reconozco que hay poco espacio para los alumnos. Los alumnos pueden hacer mucho por la educación ... buscar una solución".

EI 3- "A veces nosotros también ponemos nuestras propias barreras, que son más dramáticas cuando además se suman exigencias que la propia educación no está dando. Dejan pasar a la gente, no hay comunicación; la sexualidad, el sida, la droga ... esos temas no pasan por la educación".

La Institución Liceal es vivida tanto por los estudiantes como por quienes asumen en este caso el rol docente como poco continentadora, ajena a las necesidades e intereses del joven, desvinculada del contexto social.

En su seno prevalecen las relaciones de poder signadas por la norma que indica un modelo a seguir, lo que "debe ser". Ello conlleva muchas veces a resignar características personales en función de lo que se espera sea el buen alumno. Donde parecería que cuenta más el repetir que el crear, y el callar más que el comunicar. Se aprecia también que tanto las culpas como los compromisos de cambio son puestos "en el otro", tanto en el caso del joven como del docente, lo cual vuelve inoperante la situación.

II - ¿Qué lugar sienten que ocupan los jóvenes dentro de la Institución?

a) "Grupo de Intercambio"

A- "Lo fundamental es pasar más que entender".

B- "Es como que no les interesa que nosotros entendamos..."

C- "Vos no razonás, te quedás ahí como todo pasivo".

B- "No razonás con los profesores; tenés que entender el razonamiento del profesor, no tu razonamiento".

D- "Eso es así; si no entiendo tengo que ir a un profesor particular".

B- "El problema es que nadie se queja".

A- "Hay algo que te lleva a tener inseguridad. La inseguridad en algunas materias te lleva a inseguridad en otras".

b) "Encuentro en IPA"

ES 1 - "Estoy en una clase en que nadie entiende, nadie pasa. ¿Qué pasa? Somos nosotros los que fallamos?"

EI 1 - "¿Ustedes trataron de demostrarle al profesor que no entendieron? ... O siguen en una posición pasiva? Traten de demostrar que la materia les interesa pero no entienden".

EI 2 - "Cuando todos dicen que no entienden es diferente".

ES 2 - "Nos suspenden" (sonrie).

Los estudiantes manifiestan no sentirse identificados con la Institución sino que por el contrario la viven como ajena a ellos. Donde prevalecen más las discrepancias que las avenencias, lo cual hace que sientan como requisito para mantenerse "dentro", el adoptar un rol pasivo donde no se piensa, ni se opina, ni se discrepa. No estar de acuerdo o no entender simplemente es asociado con la posibilidad de ser expulsado, lo cual dificulta significativamente el establecimiento de verdaderos caudales de comunicación dentro del ámbito institucional. Queda claramente ilustrado en la demanda cada vez más frecuente de profesores particulares a los cuales se les consulta todo aquello que queda sin ser preguntado en el ámbito liceal.

III) ¿Qué lugar le asignan a los docentes?

a) "Grupo de intercambio"

A- "¿Qué hacer cuando no entendemos?"

B- "La profesora dijo que si no entendés es porque no estabas atendiendo".

C- "A mí me parece más coherente que vuelva a explicar, sinó para qué pregunta?'

A- "A mí me quedan dos posibilidades: o meterme con un profesor particular o dejar la materia".

D- "Los profesores tienen como meta hacer cumplir el programa y el profesor particular tiene como meta el que vos preguntes".

B- "Las inspecciones tienen que saber ... se deberían guiar por los resultados del grupo, de los exámenes".

A- "Los profesores siempre llevan las de ganar".

C- "Yo pido que ellos también [illegible] un poquito, que consideren qué nos pasa a nosotros".

B) "Encuentro en IPA"

ES 1 - "Tenemos muy buenos docentes y muy malos. Aspiramos a que los profesores sean personas. Hasta cuarto los veíamos como seres superiores, ahora los tratamos de igual a igual. Sabemos menos, pero nosotros también somos personas. Los profesores tendrían que pensar 'estoy modelando a las personas del futuro'. Un profesor no sólo aporta conocimientos, también aporta como persona".

ES 2 - "Un profesor que hace dieciocho años que está acá ya está harto, no le interesa nada".

EI 1 - "El ser conservador da seguridad. El cambio trae autocrítica y ver lo malo que uno puede ser".

EI 2 - "Los profesores conservadores piensan que es el nivel de la educación el que baja, se lo achacan todo a eso".

ES 3 - "Algunos no mantienen diálogo, dan la clase como robots y se van".

ES 1 - "No tenemos un lugar donde expresarnos. Yo aspiro a que el profesor de pie a que después de la clase se comente algo, que no salga corriendo ... Tiene que despertar algo en vos".

EI 3 - "El profesor es la respuesta de un medio también".

El docente aparece como la figura que detenta el poder; un "poder - saber" que es el vehículo de una relación desigual que impide el establecimiento de otros niveles de vinculación con los estudiantes. Estos sienten no lograr establecer con la mayoría de sus docentes una verdadera empatía a través del diálogo y la puesta en común. Sienten no ser escuchados por un docente que se ve acusiado por innumerables requisitos administrativos que lo rigidizan y automatizan. Un docente que muchas veces no logra rescaar la singularidad de sus alumnos que terminan inevitablemente formando parte del anonimato grupal.

IV) Características del vínculo docente - alumno mediatizado por la Institución

"Encuentro en IPA"

EI 1 - "También es importante el estímulo que ustedes puedan sentir por el estudio. Primero es lo de adentro y después lo de afuera"

ES 1 - "El profesor bueno es el que se mete dentro del grupo".

ES 2 - "¿A vos te parece que el profesor tiene derecho a entrar levantando una barrrera?".

ES 3 - "Nosotros tenemos un profesor que vino el primer día y dijo todo como iba a ser. Al que no le gustara que se fuera... pero después empezó el diálogo".

EI 2 - "¿Qué tipo de valores esperan que el profesor les transmita?".

ES 4 - "Lo más importante es que te dé un estímulo para seguir adelante. Que no te den sólo un conocimiento y te dejen ahí seco".

ES 4 - "Que te den cosas más allá de las cosas que estén escritas".

Se denuncia un vínculo que es sentido como acartonado, rígido, que trasciende a las personas que lo hacen posible.

Los estudiantes jerarquizan como necesidad fundamental el lograr un verdadero intercambio no sólo de saberes sino de actitudes que promuevan el ser escuchado, atendido, considerado.

Elementos todos que estimulan la disposición y el compromiso en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Claro que todo ello requiere la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, bajar la guardia, dejar de estar a la defensiva; algo que resulta sumamente difícil tanto para alumnos como para docentes en el contexto Institucional. Un ámbito en el cual se tiende a compartimentar más que a integrar y donde no es la cooperación sino la competencia la que adquiere relevancia.



CONCLUSIONES

Los jóvenes con los que hemos estado trabajando nos hacen reflexionar que la verdadera educación es más que lo que sienten que dan y reciben hoy. Se sienten inseguros, muchas veces hasta paralizados dentro de una Institución que los clasifica y cataloga por rango, según sus conocimientos y conducta; pero en la cual no sienten tener un lugar.

Este malestar de base tal vez nos ayude a entender esa actitud ya hoy generalizada del estudiante -y que molesta tanto a los docentes- de apatía, desinterés, falta de compromiso con la tarea.Todo viene pautado desde arriba, no es necesario ser creativo, involucrarse demasiado. Lo importante es guiarse por un modelo ya establecido, tener en claro lo que para la Institución "debe ser".

Un alumno definía de esta manera una clase tradicional: "Los apuntes del profesor que van directamente al cuaderno del alumno, sin pasar por la inteligencia de ninguno de los dos".

Por su parte el docente en su papel de "administrador del saber", un saber que ya viene pautado, termina delegando su propia responsabilidad respecto al quehacer pedagógico, atribuyendo sus dificultades "al otro": las fallas estructurales del sistema, el bajo nivel de los estudiantes, etc. El docente resulta protagonista de un rol ambiguo. Por un lado la Institución le otorga poder, por el otro ese poder es temido no sólo por sus alumnos sino por la Institución misma que acaba coartándolo.

En muchas ocasiones el docente "actúa" ese poder dentro del aula, por ser un líder asignado por la Institución que muchas veces dista bastante de lo que sería el líder natural del grupo. Este lugar produce en el docente inexperto inseguridad y temor, sentimientos que son aplacados por medio de una actitud autoritaria.

El vínculo docente -alumno, se transforma así en una zona de fricción, donde confluyen contradicciones y ajustes que habitualmente surgen entre la Institución y sus integrantes.

El proceso de socialización presente dentro del quehacer educativo, implica la internalización de normas a priori del individuo.

Ello representa una acción que tiende a homogeneizar a las personas bajo pautas comunes de convivencia lo cual conlleva al riesgo de la masificación.

Pero paralelamente a este proceso se produce otro que muchas veces no es considerado por la Institución: es la manera en que cada persona individual o colectivamente logra apropiarse de esas normas y pautas sociales.

Cada docente así como también cada alumno **recuperan y redefinen** a la Institución educativa en lo cotidiano. Ese proceso al cual podríamos designar como "internalización", "apropiación", "hábitus", "ecro", según los diferentes autores es también parte fundamental de la dinámica interna de lo educativo.

Pero ni en los planes de estudio ni en los programas aparece considerado. No existe un lugar ni un momento donde estos aspectos que hacen a lo afectivo de la Institución sean tomados en cuenta y trabajados. Y es en ellos donde consideramos están los elementos dinamizadores del aprendizaje.

Existe desde siempre la concepción de la "Institución Inmutable" cuyo funcionamiento y permanencia trascienden sus contenidos, sobreviviendo "a pesar de" las personas que la integran. Vemos como este mensaje que forma parte de un imaginario social, es recreado en el joven que le da más importancia al hecho de pasar de año que al entender, en el docente que se preocupa más en poder cumplir con su programa que en el tipo de relación que logra establecer con sus alumnos. La forma adquiere relevancia ante el contenido.

Mucho se ha dicho y escrito sobre la necesidad de una "educación integral", pero en la práctica cotidiana ésta sigue siendo una meta a lograr. Pensamos que un individuo integral requiere de algo más que la adquisición acumulativa de conocimientos. Necesita fortalecer su capacidad de compromiso en su desarrollo personal, poder expresarse libremente, defender sus valores y su identidad. Ser sensible a la necesidad de los otros y respetuoso de sus posiciones. Pero para ello necesita poder ser y poder actuar. Una verdadera educación integral requiere además que pensamiento y sentimientos que se fusionen en la tarea de aprender y no sean artificialmente separados.

Cuando el joven logra comunicarse con sus docentes, involucrarse en el proceso de aprendizaje, sentirse partícipes del mismo; cuando siente que deja de ser un número de lista y una calificación y recupera su identidad y su nombre dentro del "anonimato Institucional", su actitud y su sentir cambian significativamente. Logra así nuevas formas de interacción que lo enriquecen no sólo a nivel personal sino también grupal y donde el "aprender" adquiere nuevas dimensiones representando un verdadero "incorporar".

Estamos en una época de grandes cambios sociales, ante una inminente integración regional a través del MERCOSUR donde no sólo nuestro saber, sino también nuestra actitud ante situaciones a resolver serán elementos decisivos en ese proceso.

Necesitamos cambios "en el adentro" para luego poder proyectarlos hacia afuera, pero para ello es imprescindible comenzar por considerarlos.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ASSAEL, Jenny y otros. Alumnos, padres y maestros: La representación de la Escuela. 1989, 170 p. (Colec. Etnográfica, Santiago CHILE).
- ASSAEL, Jenny y otros. Clima emocional en la Escuela. Santiago, Colección Etnográfica (CHILE, pp 128, 1989).
- ANQUIN, Ana T. El educador y su poder, Bs. As. UBA, Fac. de Filosofía y Letras, 1986 (Fotos), 12 p.
- TENTI, Emilio. Burocracia y disciplina. Elementos para una lectura de M. Weber y M. Foucault. México, 1981, (Mimeo) pp. 34-71.
- ROCKWELL, Elisie. Ezpeleta, Justa. La escuela. Relato de un proceso de construcción teórica, s/d. fotoc.
- ROCKWELL, Elisie. Cómo observar la reproducción. En: Rev. Colombiana de Educación, Bogotá Nº 17, 1988 pp. 109-125.
- MAÑAN, Alicia. Dicona, Beatriz. Hacia un nuevo habitus magisterial. En: Punto 21, Montevideo, 1986. pp. 25-27.
- LEMEZ, Rodolfo "Imágenes sociales de la educación" En: Punto 21, Montevideo 1986, Nº 38 CIEP pp. 19-24.
- GUTMAN, Sergio "Autonomía y autoridad en la escuela". En: Hacer escuela, Bs. As. Nº 6 pp. 5-8. 1985.
- ARANCIBIA, C. Videta-MALTES, "Un modelo explicativo del rendimiento escolar". En: Revista de Tecnología Educativa, Santiago, CHILE, Nº 11(2), pp. 113-131 (1989).
- ASSAEL, Jenny y otros Alumnos, padres y maestros: La representación de la Escuela. Colección Etnográfica Nº 3 (1989) Chile.
- ASSAEL, Jenny y otros. Clima Emocional en la escuela. Rev. Colección Etnográfica Nº 2 (1989) Chile.
- ANQUIN, Ana T. El educador y su poder. Bs. As. 1986.(fotoc.)
- TENTI F. Emilio. Burocracia y disciplina. Elementos para una lectura de M. Weber y M. Focault. México, 1981, (mimeo).
- ROCKWELL - EXPELETA. La escuela, relato de un proceso de construcción teórica. (s/d)
- ROCKWELL, Elsie. Cómo observar la reproducción.
- MAÑAN, Alicia - Di Conca, Beatriz. Hacia un nuevo habitus magisterial. En Punto 21, Nº 38 Montevideo 1986.
- LEMEZ, R. Imágenes sociales de la Educación. En Punto 21 Nº 38 Montevideo, CIEP 1986.
- GUTMAN S. Autonomía y Autoridad en la escuela. Mundo Nuevo Nº 6 Bs. As.
- ARANCIBIA - MALTES, Un modelo explicativo del rendimiento escolar. En: Revista de Tecnología Educativa. Chile Nº 11 pp. 113-131. (1989).





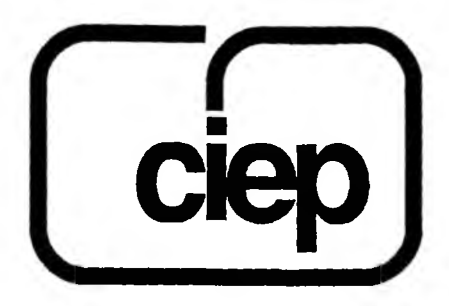
ACTIVIDADES

SEMINARIOS

El trabajo con metodología de seminario ofrece al docente multiocupado la doble ventaja de ponerse al día en un área específica y hacerlo en corto tiempo (generalmente en vacaciones, que más remedio). El CIEP retomará esta modalidad de investigación y capacitación. Adelantamos que ya se prepara el seminario 10 AÑOS DE INFORMATICA EDUCATIVA EN URUGUAY: EVALUACION Y PROPUESTAS. Se hará en Montevideo. Y el seminario DIDACTICA DE LA EDUCACION POR EL ARTE: TEORIA Y PRACTICA, en Salto. Comunicaremos -por supuesto- con el tiemop todos los detalles de los mismos.

INFORMATICA EDUCATIVA

El CIEP reiniciará actividades de investigación y capacitación en informática educativa. En breve daremos a conocer detalladamente dónde, cuándo, cómo y qué haremos en esta área. La veloz y fluida evolución de la tecnología educativa informatizada impone una permanente redefinición de políticas, estrategias, objetivos, metodologías, contenidos e instrumentos de evaluación. Teniendo en cuenta esta realidad podemos adelantar que habrá cursos de capacitación con el objetivo de formar un buen usuario del recurso informático así como de dar un poderoso instrumento de trabajo a docentes, técnicos, investigadores y administradores de la educación.



ACTIVIDADES

CATEDRA NACIONAL DE DIDACTICA

El CIEP ha creado la CATEDRA NACIONAL DE DIDACTICA (CND) cuyas múltiples actividades se han puesto en marcha durante este año.

OBJETIVOS

La CND tiene como objetivos:

1) El desarrollo de la didáctica como área instrumental de las Ciencias de la Educación.
2) La investigación y la capacitación en el área para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
3) Aportar al personal docente, a los técnicos, investigadores y administradores de la educación, el saber técnico especializado permanentemente puesto al día.
4) Producir una mejor comprensión de la profesión docente con la finalidad de facilitar los necesarios consensos sociales para la introducción de innovaciones y reformas en los sistemas de educación.

A QUIEN SE DIRIGE

La CND se dirige al personal en formación, al docente profesional, que necesita reciclar su formación, a los investigadores en ciencias de la educación, y a los técnicos de distintas especialidades en educación. También se desarrolla acciones de capacitación dirigidas a paradocentes, administradores y otras actividades profesionales relacionadas o afines con las actividades educativas.

DIRECCION DE LA CATEDRA

La CND es dirigida por el Profesor Luis Battistoni, maestro, profesor de Filosofía, profesor de Ciencias de la Educación. Fue profesor de Didáctica en el Instituto Normal, el Instituto Magisterial Superior y en el Instituto de Profesores Artigas, experto de la UNESCO y Presidente del Consejo de Educación Primaria. Actualmente es profesor de posgrado en Ciencias de la Educación en el IPA y Asesor Académico del CIEP.

ACTIVIDADES DE LA CND

Las actividades de la CND se desarrollan de acuerdo a distintas modalidades de trabajo según objetivos, contextos o necesidades identificadas o propuestas. Pueden ser cursos formales, no formales, cursillos breves de capacitación intensiva, seminarios, foros, mesas redondas, etc., con la participación de invitados nacionales y extranjeros de reconocida solvencia en el campo de las Ciencias de la Educación.

No nacemos sino que nos hacemos humanos. Pero en este proceso progresivo se comenten errores tales como las "explicaciones" usuales de la realidad, que reiteran de un modo mítico viejas falacias de comportamiento. Urge pues, aprender a regular y administrar los sistemas de hominización que hagan posible la convivencia. A partir de estas reflexiones, se sugieren nuevos puntos de partida, sobre todo en educación y autoeducación, en el contexto dinámico de los círculos generacionales.

Einar Barfod, empresario uruguayo de origen noruego, es director de la Sociedad de Estudios Políticos, Económicos y Sociales (SEPES). Su voluminosa producción intelectual conoce el libro, la nota periodística, las charlas radiales y la conversación mano a mano.

Reflexiones sobre la Convivencia y la Hominización

Una contribución al uso metodológico de estas nociones

"Nuestra juventud marcha de acuerdo con la juventud del método, nuestros comienzos coinciden con los de una nueva época, y nos dejamos absorber en la masa de los que se afanan, como en un elemento que nos sostiene y que estimula nuestro adelanto."

Goethe

*por **Einar Barfod***

Denominamos "horizonte" al límite al cual llega nuestra visión del espacio físico en el cual, por las razones que sea, nos encontramos. Es también, una línea imaginaria que separa el cielo de la tierra. Esta última, sea cual sea su relieve, la imaginamos plana. Y el cielo es una semi-esfera, asentada sobre el horizonte. Si giramos sobre nosotros mismos, podremos confirmar que por todas partes, a la misma distancia de nosotros, la tierra y el cielo se unen y separan.

Esta representación geométrica ha sevido para inhibir la concepción meta-geométrica hoy necesaria, si deseamos orientarnos respecto del planeta en el cual estamos colectivamente asentados. A esta inhibición tradicional, se suman otras, pero sólo corresponde indicar aquí una: la falacia "hesiódica".

I) EL ALGORITMO INVISIBLE

Hay épocas satisfechas y épocas insatisfechas, pero todas las épocas -sépanlo o no- son crepusculares. Y las son, por razones que no estamos habituados a considerar simultáneamente: matutinas y vespertinas. La segunda es una realimentación de la primera, aunque falaciosamente se nos enseñe a creer lo contrario, invocando para ello tácitamente un "principio de causalidad" que es ajeno a la historia.

La memoria de los griegos cesaba al llegar a una zona de fechas que corre entre 851 y 750 A.C., pero su historia real había comenzado antes: alrededor de 1600 A.C., o sea, unos ochocientos años antes. Lo ha demostrado, aunque sin disipar las brumas que ocultan esa forma de vida, el desciframiento de las tabletas escritas en lo que se ha dado en llamar "Lineal B". En Hesíodo es clara esta pérdida de la memoria y su reemplazo por la fantasía mito-

poética. Los griegos posteriores, vieron en su época el comienzo de los tiempos y de la civilización "helénica". Siempre los hombres postulan comienzos, allí donde termina la acción de su memoria consciente. También el recuerdo "pone" horizontes...

A nivel inconsciente y pre-verbal, los que se auto-denominaron "helenos" heredaban un sistema de comportamiento auto-portante, como lo son todos los sistemas "tradicionales", es decir, históricos. De esta herencia, manejaban sólo algunas formalidades, según las cuales "pensaban". Me refiero con esta expresión a ciertos algoritmos aprendidos, de acción colectiva, que determinaban (por tácita fatalidad lógica) los modos de pensamiento vigentes. Uno de estos algoritmos los hacía "pensar" por tipos abstractos, atribuyéndoles existencia externa y concreta.

Instalado en su vida crepuscular y pensándola como vespertina, Hesíodo expresó un prejuicio heredado, tomándolo como evidencia incontrastable. Al actuar así, reforzaba su creencia el hecho de ser eésta "colectiva", es decir, compartida con los otros griegos de su tiempo y lugar. Nadie soñaba entonces, como pocos sueñan hoy, con la posibilidad de cuestionar y trascender ese algoritmo de comportamiento, ese algoritmo invisible y por lo tanto, incuestionado.

II) LA FALACIA "HESIODICA", MATRIZ DE IDEOLOGÍAS

En "Los Trabajos y los Días", versos 293/297, expone Hesíodo la creencia en que estaba, producto inconsciente del algoritmo que regulaba su pensar. **Este paradigma de sabiduría abstracta, indebidamente reificada, consiste en clasificar a los hombres en tres categorías: 1) los que responden a sí mismos, explicándose todas las cuestiones; 2) los que preguntan a los primeros y escuchan sus explicaciones; 3) aquellos que son incapaces de una u otra opción. A los primeros denomina "los mejores", a los segundos "los buenos" y a los terceros "los inútiles".**

Cualquiera puede ver, si se detiene a reflexionar sobre ello, que cada uno de nosotros participa de las tres categorías, explicándose a sí mismo algunas cosas, solicitando explicación de otras a su prójimo e ignorando la existencia de multitud de cuestiones que debiera aprender a plantear y resolver. No se trata de tres tipos de hombres diferentes entre sí, ni que los primeros deban gobernar a los inútiles mediante los segundos. Se trata de tres fases por las cuales pasa cada hombre, cada grupo, cada pueblo, mientras admnistra su esforzado vivir. Pero esto último era impensable para los helenos, como sigue siéndolo todavía para vastas mayorías de nuestra época, **por nuestra incapacidad para reestructurar los sistemas educacionales. Corremos el riesgo de que todo cuanto sólo nominalmente "sabemos", siga pareciéndonos don genial de algunos, cuando podría ser aprendido por todos.**

Sea como sea, esa alucinación de tres tipos de hombres ha nutrido todas las ideologías hasta hoy, incluídas aquellas que, atribuyendo ese poder a unos pocos iluminados, fingen "desenmascarar" todas las ideologías. No sólo rige la politica, en todas sus formas, sino también la constitución de toda clase de organizaciones endofásicas, alucinadas con la propia importancia, que se dispuntan entre sí la administración de los destinos humanos. La acción difusa de este desapercibido algoritmo de comportamiento informa incluso el modelo "generacional", estratificado, de esa realidad que pensamos estáticamente y denominamos eufemísticamente "sociedad". De ahí por ejemplo, que pensemos siempre la educación como un proceso "para jóvenes", en manos de sus mayores, en olvido de dos realidades que debieran herir los ojos: 1) que toda "educación" debe ser vitalicia; 2) que sólo es educación aquella que fomenta la auto-didaccia permanente, de cada grupo respecto de sí mismo y de cada individuo a la luz de sus propias, indelegables urgencias vitales.

Ya volveremos sobre esto, pero antes conviene conjeturar el origen de este algoritmo tan tenaz como desatendido, fuente ignorada de tantas y tantas falacias "de concreción fuera de lugar", más allá de las identificadas por Whitehead, que sólo examinó algunas, superficialmente.

III) NOMADISMO Y SEDENTARIEDAD

Los "Prolegómenos a la Historia" de Ibn-Khaldún consignan su análisis dinámico de la inter-acción entre nómades y sedentarios. Este árabe tunecino fue otro hombre crepuscular, de visión también retrospectiva, ciego para el futuro que luego transcurrió. Su obra, como la de tantos otros, es un Arca en el océano de la historia real y efectiva, que recién pudo encallar durante la segunda mitad del siglo XIX y cuyas "especies", o ideas, recién hoy empiezan a dispersarse por la nueva tierra que asoma.

Analizando el pasado árabe y bereber, en óptica provinciana y limitada, explicitó su "ley" de las tres generaciones, por la cual los padres (de origen nómade) conquistan una población sedentaria (por eso degradada), luego los hijos la administran, y finalmente

los nietos arruinan las bases de su poder heredado e invitan la conquista por nuevos nómades, todavía no corrompidos. Véase cómo la tentativa genial de explicar la dinámica histórica, sucumbe a la idealización de la vida nomádica y al prejuicio de que toda sociedad se estructura en torno a "los que saben" (una minoría) y se desestructura cuando estos desaparecen.

Es posible que la idea de "humanum pecus", que recorre la historia de nuestra civilización, recoja bajo la forma de algoritmo invisible la aplicación a poblaciones sedentarias de los prejuicios de aquellos nómades que los habían conquistado.

Los guerreros conquistadores tendían, con natural ingenuidad, a pensar las situaciones novedosas a la manera de las antiguas, tal y como seguimos tenazmente haciendo nosotros. Es comprensible que trataran como ganado al pueblo conquistado, pasando luego a tomar esta analogía como identidad. Ambos mecanismos de error siguen vigentes entre nosotros, pese a todos los rebasamientos críticos, de manera que esta conjetura no es en modo alguno inverosímil.

Pero ningún error deja de tener algún fundamento en la realidad. ¿Qué es lo rescatable de éste? La respuesta a esta pregunta tiene su importancia y merece consideración reflexiva.

IV) EL HOMBRE: UN ANIMAL AUTO-DOMESTICADO

Prescindamos de todas las explicaciones usuales, para atender al hecho mismo, que estas "explicaciones" simplemente reiteran en modo mítico. La observación desaprejuiciada registra que no hay "hombres", sino **animales que "se hominizan".** El hecho mismo, purificado de interpretaciones, nos informa acerca de una especie bológica obsesa con programas de vida y realización transbiológicos.

Un marciano que visitara Montevideo, con ojos sólo para la dimensión biológica y las motivaciones de ella derivadas, podría creer que los bares son sistemas complejos que han crecido inercialmente en torno a la necesidad migitoria. Tendría ojos para el comportamiento aparente de los individuos, pero se le escaparía lo propiamente humano del bar, lo que tiene de "institución".

¿Qué es "una institución", cualquier institución? Es siempre, desde lo **más** profano hasta lo más sagrado, algún sistema ritual de comportamientos que les permite convivir. Trátese de modos particulares de organzación, desde la familia hasta el Estado mayusculizado, bajo el cual estamos, o de modos más difusos como las creencias y el habla, se trata de rituales de compotamiento aprendidos, que funcionan en nosotros automáticamente y permiten (dentro de límites variables) entenderse unos con otros y convivir. No hay convivencia sin previa clonación cultural, mediante rituales que imponen al soporte biológico ciertos tipos de comportamiento y ambición. Las pautas de clonación actúan desde el subsuelo por un proceso de mímesis generalizada, inconsciente, pero que podemos traer a consciencia y aprender a administrar por objetivos. **Esta pura posibilidad, todavía no asumida como proyecto a factibilizar, caracteriza negativamente los tiempos que corren.** Es algo de lo cual nos sentimos menesterosos, sin saber bien porqué, y por lo tanto, sin hacer nada "en serio" al respecto.

Dije antes, que hay épocas satisfechas y épocas insatisfechas: la razón expuesta sirve para definir la índole particular de insatisfacción generalizada que hoy comienza a invadir los ánimos...

V) LA HOMINIZACION: ¿MISTERIO O DESAFIO?

El fenómeno que denomino "clonación cultural" significa la existencia de múltiples **vías de hominización.** El proceso se caracteriza por dos rasgos principales, entre otros que aquí sería ocioso reseñar. En optica histórico-universal, los hombres son siempre "hominizados" según pautas de mímesis ritual, que actúan mediante sistemas de condicionamiento automáticos y diferenciales. Cada tradición actúa irresistiblemente sobre los individuos por ella clonizados, de una manera automática., que nadie dirige. Cada tradición además, configura un sistema cerrado de comportamientos, de tipo endofásico, diferente de todas las otras especies del género "hominización". Parece próximo el Linneo competente para clasificarlas, pero son inimaginables todavía el Lamarck o el Darwin que puedan, un buen día, rastrear el principio generador de la actual multiplicidad y cacofonía. Mientras esto no ocurra, parece conveniente atenernos a **los hechos elementales** de nuestra experiencia actual.

Estos permiten hablar de **hominización diferencial,** como factor histórica-universal de primera importancia. Plantea áreas novedosas de investigación y proyecto, para "todos" los hombres como **conjunto,** en "su" planeta. Invitan además, a retomar un slogan olvidado de la década del veinte, que planteó la condición humana actual como una carrera entre la re-educación y la catástorfe. Una "humanidad" unificada por la técnica, pero dividida por sus tradiciones de aculturación diferencial, endofásica, sufgiere una prognosis pesimista. Durante algo

más de setenta años, hemos vivido atornillados a este slogan y ejecutando toda clase de experiencias evasivas, dogmáticas y más o menos fanatizadas. Las hay de todo rango y nivel, desde el roce entre grandes áreas culturales, más que bi-milenarias, hasta las divisiones, internas a cada espacio tradicional, en países y banderías que administran en beneficio de algunos pocos ("los que saben") el miedo alucinado, aprendido por clonación cultural, de los más.

Si logramos poner entre paréntisis (como querría Husserl) las explicaciones, reduciéndonos al "hecho" así purificado, cabe encarar la actual situación planetaria del hombre, no como "misterio" del cual algunos conocen el secreto, sino como desafío para nuestra capacidad de anáilisis y emprendimiento, para nuestra germinante vocación reconstructiva del proceso de hominización en el cual estamos embarcados. Para ello existe en principio, la metodología para pensar y la consiguiente tecnología de "control de procesos". Pero ello exige de nosotros, aparte de la simplificacióp n "husserliana" del problema, que aceptemos encarar el futuro emergente como espacio natural para ejercer la imaginación, aprendiendo a realimentar opciones entre futuros alternativos, asumiendo el control **experimental** de los procesos, hasta ahora automáticos, que debemos superar, **inventando cómo conducirlos.**

VI) UNA DISCRIMINACION INDISPENSABLE

Los siglos XV y XVI son abismáticamente "crepusculares" y sobre ellos no está dicha todavía, la última palabra. Anárquicamente provincianos, divididos en grupos fanatizados de todo tipo, exhibienron modalidades de creatividad alucinada y agresiva que luego se dispersaron sobre todo el planeta. En todos los campos de batalla se contraponían creencias vociferantes, pero detrás de líneas, algunos hombres -pioneros de nuestro siglo XX- efectuaban "en solitario" experimentos de visión rayos-equis sobre asuntos humanos. Una tendencia, que culminó en Loyola, pero cuyo cantos de gallo se encuentra en Maquiavelo, efectuó el más profundo experimento de análisis del comportamiento humano, tanto efectivo como posible. La novedad estaba en esto último, y de acuerdo a nuestra culpable tandencia a conservar "esotéricas" las averiguaciones de la ciencia, tanto esos descubrimientos, como los posteriores avances, completados en nuestros días, siguen siendo inoperante patrimonio de "los que saben".

Tanto Maquiavelo como Loyola supieron discriminar bien, entre el sistema de comportamiento tradicional, heredado, y el sistema de posibles comportamientos para conducir ese proceso automático, Mientras Maquiavelo concentró su atención sobre los aspectos colectivos del proceso histórico, Loyola lo hizo sobre el individuo, proponiéndose como meta la creación de personas autónomas, insertas en los individuos automáticos rutinariamente producidos por el sistema social.

"Destino" es todo cuanto nos es dado y heredamos, según el lugar histórico en el que nacemos. Bajo esta sola idea, somos producto involuntario del sistema social -de clonación cultural- en el cual nacemos. Pero además, podemos "vivir". Esta es la idea, de larga incubación, que desemboca en Loyola y que éste transforma en una metodología de individuación y autonomía. "Vivir" es loq ue hacemos con lo dado y heredado, es decir, con nuestro destino. Maquiavelo estaba en claro sobre esta discriminación , como resulta del capítulo XXV del "Príncipe", donde llama "fortuna" a lo que aquí denominamos "destino". Allí consigna su creencia de dirigir la otra mitad, o algo menos. Late bajo esas reflexiones, una idea que hoy comienza a generalizarse, aunque todavía tenga mala prensa: la sumisión al destino es dimitir de la dignidad humana. Esta última idea, oriunda también del Renacimiento, viene adquiriendo más y más fuerza, y por eso, los esfuerzos por debilitatla se han hecho más intensos y astutos.

Un modo generalizado para resistir la entrada en fase adulta del proceso hominizador, consiste en los múltiples métodos convergentes, que refuerzasn el algoritmo multi-milenario que se expresa en la falacia "hesiódica".

VII) ANALISIS DE LA FALACIA HESIODICA

Ya hemos visto que esta "falacia" actúa en modo proteico, pero ciertos ingredientes son comunes a todas sus formas particulares, Ante todo niega tácitamente, o mejor dicho oculta, la esencial temporalidad de la existencia humana, tanto individual como grupar. El manejo de los tiempos es siempre la cuestión elemental, emergente en cada situación de vida. Pues bien: el planteo "hesiódico" nos distrae de considerar esta cuestión, porque nos invita a reflexionar y actuar en base a una estructura permanente, "estática". A su vez, la postulación de tres tipos diferentes de "hombres", trabaja sobre la ambición y el miedo, sobre la vanidad y la vocación alucinatoria (que todos compartimos), para inducirnos a buscar o conservar ese lugar en la estructura que afirmamos nos pertenece "por ley del destino", como derecho innato a sobresalir y medrar.

El bloqueo del pensamiento y de la acción que de allí resulta, es

inconcebible para quien ha logrado ingresar a otros parámetros de planteo y proyecto. Pero también es de hecho "inimaginable" por quien sigue adherido a estas pautas de frustración: muy sencillamente, porque los árboles le impiden ver el bosque.

Un ejemplo, remoto del centro "político" motivante de la falacia, viene dado por el modo como usamos la palabra "juventud", según ese algoritmo que postula una realidad estática, estratificada. Durante la primera guerra mundial, la juventud fué usada como carne de cañón por todos los países, sin excepción, y siempre en forma a la vez aviesa e inconsulta, por las minorías "que sabían", entresacadas de quines eran "mayores". Durante la década del Veinte emergió luego, el tema de la juventud "desocupada", que los regímenes de partido único supieron reclutar como combatientes, en favor de sus ambiciones mesiánicas. Posteriormente la segunda guerra mundial y la posterior guerra fría siguieron cultivando, de diversas formas interesadas, este supuesto "estrato poblacional". Ingresar al examen pormenorizado de esto sería el cuento de nunca acabar. En cambio, sería útil iniciar la conclusión de estas páginas, ya demasiado extensas, sugiriendo dos modos alternativos de mirar y evaluar los mismos hechos.

VIII) UNA RETICULA "GENERACIONAL" PARA ANALIZAR LA CONVIVENCIA

Durante los últimos siglos, la expectativa de vida ha venido creciendo sostenidamente. Cuesta comprender que durante la Guerra de los Cien años, por ejemplo, actuaban como primadonnas individuos que hoy consideraríamos adolescentes, menores de veintiún años. Montaigne en el siglo XVI se felicitaba de conservar sus dientes, merced a la higiene bucal que describe en sus "Ensayos", pese a su "edad avanzada": treinta años. La historia de los últimos cien años ha agregado dos nuevos estratos a la supuesta "pirámide generacional". Ha hecho sustantivos, y no excepcionales, los grupos etarios de 45 a 59 y de 60 a 74 años. Tenemos cinco estratos allí donde antes había sólo tres. Y ya la cifra de 75 parece preludiar la fomación de un nuevo estrato...

Cuando la expectactiva de vida era estadísticamente de 45 años, las pautas de comportamiento y los algoritmos que regulaban el pensamiento y la acción, se basaban en un concepto restringido de lo que constituía la biografía típica de un "hombre". No se tenía experiencia tradicional acerca de qué podía esperarse en hombres de mayor edad: qué otros tramos de desarrollo se harían vocacionales, ni cuales podrían ser sus frutos específicos. No existían moldes sociales para alojar estas nuevas dimensiones de la vida individual, ni cual podría ser el tipo de servicio de que idealmente podrían ser capaces. Esto frustró la re-educación de los adultos, el fomento de la autodidaccia que les permitiría crear la inédita función que era preciso desempeñar. Este prolongó indebidamente el esquema interpretativo en términos de tres capas o estratos, y fué haciendo a los nuevos adultos, toda clase de artimañas y coartadas institucionalizadas para disimular el problema. Y la supuesta rivalidad de viejos y jóvenes se ha convertido en tópico, bloqueando el acceso a los hechos que los suscitan.

En lugar de pensar en "la sociedad" y suponerla "estratificada", conviene que empecemos a pensar en la convivencia como referente, y muy especialmente, en términos de una disposión horizontal de los grupos etarios, como círculos de edad creciente, en torno a un centro. Esto último significa imaginar círculos concéntricos a partir de un punto "cero". En el círuclo central, colocaremos la gente de 0 a 14 años, en el segundo a la gente entre 15 y 29 años, y así sucesivamente, 30-44, 45-59, 60-74. Si queremos, podremos dibujar una frontera entre la convivencia "completa" y los más viejos, allí en los 75 años. Los de mayor edad pueden ser tratados (por ahora) como sobrevivientes. En todo caso, basta lo expuesto para indicar el tipo de diagrama que se hace necesario internalizar.

IX)

La palabra "convivencia" denomina la realidad completa: todo cuanto hace y padece la totalidad de individuos, sometida a un mismo sistema o sub-sistema de clonación cultural. El vivir individual o "biografía" es ***interno*** al fenómeno convivencia y por eso corresponde hablar oportunamente de "vivir conviviente". Cada individuo es analizable en términos de la ecuación "yo-nosotros", dado que sus comportamientos son mayoritariamente colectivos y sólo ocasionalmente, en modo discontinuo, plenamente "personales", esto es, originados en alguna decisión totalmente autónoma. No somos "personales" cuando desempeñamos roles impuesto por la clonación cultural de que hemos sido objeto. Somos en cambio "personales" en la medida en que logramos aprender, y nos esforzamos por aplicar, las técnicas de control de los procesos "colectivos", en nosotros mismos. Dicho en terminología actual, la "persona" es un bucle de control adosado al sistema colectivo que cada cual es. Sólo en la dimensión personal se plenifica el funcionamien-

to efectivo de la ecuación "yo-nosotros" a la cual hago referencia arriba.

El prejuicio "corporalista", que también heredamos de los griegos, y que continúa actuando descontroladamente en el sistema de clonación vigente, ha inducido la errónea pótica "individualista" de los últimos siglos y ha favorecido la reacción post-hegeliana y marxista, que disuelve al supuesto individuo en la red de nexos sociales y económicos. Pero el cuerpo es sólo materia prima biológica para las aventuras de hominización en las que nos hallamos embarcados. Lo decisivo, que urge aprender a regular y administrar, son los sistemas de clonación cultural. Estos se insertan en cada uno y todos los individuos, haciéndo posible la convivencia, fenómeno exclusivamente "nuestro", que los animales ignoran, configuran el estrato "colectivo" del comportamiento del organismo hominizado, en el cual este es aculturado. No nacemos, sino que nos hacemos "humanos", y la hominización es una tarea progresiva, vitalicia, en la cual cada uno y todos estamos embarcados. A distintas alturas del ciclo inicialmente colectivo se va individuando, y a veces, adquiere grados de control autonómico, única modalidad que merece adjetivarse de "personal", y a veces incluso, puede hacerse deliberadamente transpersonal.

La retícula "generacional" propuesta, coloca a los niños de cero a catorce años, en el centro. Allí ingresan momento a momento las nuevas promociones y comienzan su hominización. Cada individuo recorre un camino sorprendente, desde su primera infancia hasta la vejez, conjuntamente con todos aquellos individuos que compaten la misma área cronológica y a quienes no necesitan explicar sus motivos, porque estos son "generacionales". Pero se da un hecho curioso: la intercomunicación tiende a ser forzosa y de mutuo servicio entre grupos salteados. Así por ejemplo, los grupos 0-14, 30-44 y 60-74 tienden a relacionarse como hijos, padres y abuelos. Los dos círculos intercalares, en cambio, el de 15 a 29 y el de 45 a 59, tienden a hallarse mayoritariamente liberados de esas responsabilidades y tienden a comportarse con más independencia como individuos, y en ambas situaciones, son frecuentes las crisis de personalidad.

Valga lo expuesto como ejemplo, bien que insuficiente, acerca de cómo usar esta retícula para pensar el proceso de la convivencia, e internamente a ella, **el vivir conviviente.**

X) UNA CONCLUSION EN LA CUAL TODO RECIEN COMIENZA

La retícula generacional es sólo un instrumento para pensar. Por otra parte, la realidad "convivencia" no puede ser contenido de ningún acto nuestro de conocimiento, **sino sólo su referente externo y autónomo,** siempre inagotable y cambiante. Podemos usarla a la manera de un mapa, para orientar nuestro pensamiento y nuestra acción en la realidad convivencial; pero el mapa no es el territorio y este último seguramente nos deparará sorpresas. Por otra parte, necesita que completemos su utilidad con otros instrumentos, que permitan una visión enriquecida, estereoscópica de lo que nos es, en cada momento, relevante.

La realidad completa no es un dato, ni puede serlo, Debe ser imaginada en base a los datos, muy superficiales por cierto, que son lo único inmediatamente disponible. Cada imaginación de la verdad es siempre conjetural; pero además, aunque aceptemos en cada momento, la realidad misma es a su vez autónoma, y sobre rodo, cambiante. Es pues, en doble sentido, que nuestro pensar, y nuestro trámite de vivir, deben hacerse "experimentales". Esto es así, tanto cuando se trata de "vivir" la vida propia, como cuando es preciso brindar servicio en ejecución de algún rol social. En uno y otro caso, es necesario esforzarse por alcanzar los grados de autonomía y responsabilidad que provienen de asumir, en cada contexto, las implicaciones prácticas de la ecuación "yo-nosotros". Etc., etc

Sobre todo esto, que aquí consigno tan esquemáticamente, fuera preciso extenderse mucho más. Pero quizás lo expuesto, con todas sus insuficiencias y defectos, logre sugerir puntos de partida para una reflexión ramozada sobre nuestros problemas "uruguayos", y muy especialmente, en cuanto al a problemática "educacional", que es tan grave y compleja como sistemáticamente desatendida.

Sólo dejaré mencionados dos temas que me parecen especialmente urgentes, que requieren ser encarados explícitamente y en forma ejecutiva; 1) la problemática de la educación para la autodidaccia y la autonomía; 2) la problemática concerniente al carácter vitalicia de esta educación, así entendida, en el contexto dinámico de los círculos generacionales. El acento en uno y otro caso debe ponerse en dos métodos: el de "heredar" y el de "vivir", en cada etapa de la biografía individual, al igual que en cada fase y dirección de la convivencia como emprendimiento. Todo lo cual supone renovadas reflexiones sobre la dignidad humana como auto-exigencia de los individuos, los grupos y los pueblos; y supone finalmente, un remozamiento de la idea de "responsabilidad", para lograr la cual no basta con desearlo: una vez más, se necesitan métodos.

*

Este trabajo analiza la propuesta pedagógica de Pedro Figari vinculada con las ideas de su tiempo y con el proceso industrializado que se inició a fines del siglo pasado.

La Licenciada Cristina Contera es docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Unidad de Apoyo Pedagógico de la Facultad de Derecho.

Propuesta Pedagógica de Pedro Figari

por ***Cristina Contera***

INTRODUCCIÓN

Figari, prácticamente un desconocido para las jóvenes generaciones, resulta sin embargo un punto de referencia ineludible si queremos abordar la problemática de una educación vinculada al trabajo, a la industria.

A pesar de lo relativamente escaso de su producción teórica en relación a esta temática, sus escritos cobran hoy, una real importancia en la medida que los actuales planteos de reforma de la educación pasan por una revalorización del trabajo.

Los actuales desafíos que plantea la Revolución Científico Técnica a la educación, así como las demandas que surgen del aparato productivo, tornan imprescindible el análisis de aquellas propuestas pedagógicas cuyo objetivo es la creación de una mentalidad productiva, y el logro de una mayor articulación entre el sistema educativo y la producción, superando, así, posiciones de carácter predominantemente especulativo.

La idea de "progreso", presente en toda su obra, su fe en la industria y su preocupación por lograr una calificación integral del obrero, el apostar al "criterio", la creatividad y el ingenio y no la mecanización, como únicas vías posibles de superación; su clara percepción de la necesidad de modificiar todo el sistema educativo, son algunos de los elementos de su propuesta.

En momentos en que en el mundo se vivía la incipiente producción en serie, resulta interesante el énfasis puesto en la recuperación de una idea de trabajo que encuentra su principal fundamento en el hombre y en su subjetividad.

El modo de presentarse el trabajo fabril en el mundo, donde el producto generado es el resultante de las acciones de diferentes sujetos, que no se sienten identificados con aquél, trae como consecuencia una división más acentuada entre trabajo manual e intelectual, entre planificación y ejecución. El divorcio entre teoría y práctica, la lógica de la des cualificación y el control de la fuerza de trabajo, son paralelamente refirmados por una educación que contribuye a la segmentación del conocimiento y a la reproducción de las relaciones sociales; a la vez que desarrolla mentalidades consumistas y no productoras.

La propuesta figariana, se adecuará a los postulados industrializadores que predominaron en nuestro país a fines del siglo pasado, proyectando, -aún contra la corriente-, un sistema educativo que recupera el trabajo, que promueve el surgimiento de la pequeña industria familiar, respetando profundamente la cultura de nuestros pueblos, su autonomía, y la defensa de nuestra nacionalidad.

En momentos en que los modos de producción requieren una mano de obra versátil y flexible, formada de manera integral, resulta de particular interés rescatar y analizar las ideas de quien, injustamente ignorado, aportó ideas y realizó una obra que aunque efímera, -en lo institucional inmediato-, marcó senderos por los cuales han transitado generaciones enteras de maestros técnicos.



1. EL PROCESO INDUSTRIALIZADOR: SUS CARACTERÍSTICAS

En nuestro país se produce un proceso de industrialización que algunos autores (Beretta, Jacob, Rodríguez Villamil, Sapriza, 1978), ubican como iniciado en 1870. Este incipiente proceso de industrialización se guió por la idea de sustitución de las importaciones.[1] Las principales dificultades a que se enfrentarían los industriales de la época son resumidas de la siguiente manera: 1- preferencia por parte del consumidor de los productos importados similares a los nacionales, 2- escasez de mano de obra especializada, 3- dependencia del exterior en la mayor parte de las materias primas, 4- falta de equidad en los derechos de Aduana con relación al aforo de productos similares procedentes de ultramar.[2]

De esta manera, la industria nacional se encontraba frente a dos opciones: sustituir las importaciones para cubrir el mercado interno manteniendo la dependencia externa y necesitando un fuerte proteccionismo estatal o industrializar las materias primas fundamentales: carnes, cueros, lanas, etc.[3]

El 12 de agosto de 1879, se funda una agrupación -La Liga Industrial- que estaba constituida en su gran mayoría por pequeños industriales y artesanos muchos de ellos de origen migratorio.

Además de una mentalidad netamente "progresista" en el sentido de su confianza en el progreso como destino natural de las colectividades humanas y su fe en la ciencia, esta Asociación perfila en su periódico un pensamiento bastante definido que abarca la mayoría de las cuestiones económicas debatidas entonces en el país proponiendo soluciones coherentes y hasta originales.[4]

Los Estatutos de la Liga Industrial precisaban sus objetivos:

Emplear todos los medios a su alcance para propender al desarrollo de todos los ramos de la industria nacional ya existentes, fomentando todos aquellos otros que en el futuro se planteen, a fin de utilizar las materias primas que abundantemente brinda el suelo de la República.[5]

Combatieron muy especialmente contra la mentalidad librecambista opuesta al proteccionismo, contra el desprecio por el trabajo, el deslumbramiento por los productos importados. Se insistía en la importancia de la industrialización a los efectos de alcanzar una verdadera independencia nacional, subrayando el papel del Estado en la protección industrial. En lo económico defendieron la libre empresa y la competencia dentro de los límites del país, oponiéndose a la concesión de privilegios a determinados individuos en desmedro de otros. Desde el punto de vista social condenaron la existencia del latifundio y manifestaban una tendencia igualitaria defendiendo y exaltando la dignidad del hombre común y del obrero manual.[6]

La ideología del progreso, presente en su pensamiento, puede rastrearse en este artículo de su periódico:

Hoy la tierra entera es el campo de batalla donde todos los elementos civilizadores se reúnen para combatir la ignorancia, que huye atemorizada y eclipsada ante la luz que irradia el progreso moderno. Mientras que la Europa cava el seno de las rocas para descubrir el origen de la especie humana y mide las porfundidades del cielo para conocer lo incógnito, la América, aurora de una época soñada por los antiguos, despierta alborozada y funda los cimientos de una era de prosperidad y de grandeza.

* * *

Y todas esas grandes evoluciones que arrastran al mundo por la corriente de un progreso asombroso, o son más que un efecto del afán incesante de saber que domina al hombre, fundado en la lucha laboriosa y fecunda del trabajo.[7]

Una especie de "mística industrialista" se reflejaba en aseveraciones referidas a la producción industrial como la base de la riqueza y la felicidad de los pueblos, requisito indispensable para asegurar la paz y la prosperidad, constituyendo de por si la panacea contra todos los posibles males de la sociedad.[8]

En el primer Editorial de su periódico leemos:

Organo de la Asociación LIGA INDUSTRIAL, tomaremos el puesto de defensores de todos los legítimos intereses de la industria nacional o sea la defensa de las numerosas clases que componen el gremio de los industriales que, utilizando las materias primas producidas en el país o importadas desde el extranjero, se dedican a elaborarlas en forma y condiciones de hacerlas útiles o aplicables a las necesidades y goces de la vida humana.

Abogar, pues, por la prosperidad de la industria nacional, haciendo conocer las justas aspiraciones de los que a ella están vinculados y asi mismo reclamar de quien corresponda, cuanto cabe dentro del límite de una propaganda elevada y moderada, declaramos con lealtad y franqueza, ser el programa del periódico que hoy empieza a publicarse.[9]

La solución a los problemas sociales sería la creación de "las condiciones para el surgimiento de una amplia clase media o de pequeños propietarios rurales, artesanos e industriales, de manera tal que la iniciativa y el trabajo individual de cada uno pudiese dar los frutos merecidos".[10]

La defensa del hombre de "trabajo", la preocupación por el progreso material, el fomento de la inmigración, el mantenimiento de la paz, eran algunos de los aspectos defendidos desde las páginas del periódico "La Liga Industrial".[11]

En las primeras décadas del siglo, en el período que algunos autores ubican entre los años 1900-1915, nuestra industria se caracteriza por no haber superado -en líneas generales-, el estilo de producción artesanal.[12]

La mayoría de los talleres eran pequeños o medianos, con una reducida inversión de capital, escasa mano de obra, predominando el uso de herramientas. Si bien se produce un ensanchamiento del mercado de consumo interno, y se introducen máquinas, no se supera en este período la situación intermedia entre el taller-manufactura y la fábrica. El empleo de estas máquinas no presupone la división del trabajo en el proceso productivo.[13]

En relación a la mano de obra, señala el autor que ésta procedía de una doble vertiente: por un lado, de la corriente inmigratorias, y por otro la que suministra el propio país. La mano de obra extranjera representaba, según el Censo de 1908 aproximadamente el 35% de la empleada en talleres e industrias, en momentos en que los extranjeros no excedían el 18% del total de la población.[14]

La mano de obra nacional se caracterizará en este período por su inexperiencia y descalificación.

Resumiendo, podemos afirmar que en el período comprendido entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX se produce en Uruguay, un proceso de industrialización caracterizado por:

- defensa del proteccionismo
- industrialización asimilada a una idea de progreso
- defensa de nuestros productos y materias primas
- industrias incipientes con predominancia de rasgos artesanales y con escasa división del trabajo.
- mano de obra nacional escasamente calificada y un alto porcentaje de mano de obra extranjera.
- combinación de trabajo mecanizado y manual.

2. PENSAMIENTO PEDAGÓGICO FIGARIANO

2.1. Introducción

Antes de iniciar la revisión de algunos de los principales postulados del ideario pedagógico figariano, analizaremos la vinculación de éste con las ideas de su tiempo.

Pedro Figari, formado en la Universidad spenceriana de Vásquez Acevedo, recibe una fuerte influencia del evolucionismo positivista spenceriano, el cual poseía aspectos radicales desde el punto de vista filosófico, en la línea del ciencismo naturalista.

Hacia 1895 se inicia en nuestro país una corriente de superación de las ideas positivistas, surgiendo varias tendencias nuevas. Señalaremos, a los efectos de nuestro análisis, dos de ellas: una que encuentra su unidad y continuación doctrinaria en un fundamento empirista (filosofía de la experiencia), otra que conduce al materialismo y se integra con expresiones del materialismo científico y del materialismo dialéctico (filosofía de la materia).[15]

Figari se inscribe dentro de ese materialismo, que en nuestro país pasa por diferentes fases. La primera registrada a partir de 1900, en escritos francamente materialistas de hombres como Angel Floro Costa, Julio Jurkowski o José Arechavaleta.

Esta etapa se caracteriza por la vulgarización y efervescencia, en estrecha relación con la cuestión religiosa, la cuestión social y la cuestión literaria de los años iniciales de la centuria. Posteriormente este materialismo recorrerá dos orientaciones principales: la del materialismo "energetista" que se agotará en el primer cuarto del siglo y la del materialismo "dialéctico marxista" que se prolongará hasta nuestros días.[16]

Junto a Carlos Reyles y el médico Santín Carlos Rossi, Figari se constituirá en uno de los más importantes representantes del "materialismo energetista" en nuestro país.

En su defensa de esta postura filosófica, Figari expresará en "Arte, Estética, Ideal":

No es tan pequeño, ni tan raquítico, como se piensa, el ideal materialista, el que felizmente, secundan en buena parte también los creyentes, no sin dejar al efecto de lado la fe, en tal caso, para empuñar el instrumento fecundo de los ateos: la razón.[17]

En su obra se percibe un enfoque biologista, no admitiendo otra realidad que la de la naturaleza. Esta se resumirá en el binomio "substancia-energía", siendo substancia sinónimo de materia. A su vez, esta materia es una realidad viviente integralmente sujeta a las leyes de la vida.

A modo de síntesis, destaca Puchet los siguientes aspectos de la concepción figariana:

a) Sustancialmente, todo cuanto existe es modalidad o manifestación de una única materia-energía, indestructible y autosuficiente ("lo que ES", escribe Figari con redescubierto acento parmenideo).

b) En la autosuficiente naturaleza rige una actividad incesante ("Vida", en la acepción más amplia). In-actividad, es un término ilusorio que haríamos bien en suprimir.

c) Este dinamismo se enlaza estrechamente con un dominante principio de individualización: aquel incesante ser actividad es inconcebible al margen de la actuación de centros singulares que tienden enérgicamente a conservarse, a perpetuar su "estructura formal".[18]

2.2. Principales ideas pedagógicas

Pedro Figari se destacará en el terreno de las ideas pedagógicas, como un hombre de acción cuyo objetivo será el implantar en nuestro país y en América, una enseñanza artístico-industrial.

Figari "militará" en una decidida postura afiliada a la confianza en los valores de la sociedad industrial. "Una industria fundada en la ciencia, es la manifestación superior del arte para este uruguayo que tenía delante la transformación de su país en una nación moderna y, tal vez, en una sociedad de bienestar".[19]

Su pensamiento educacional está expresado en una serie de textos, escritos entre 1900 y 1925 y reunidos en el libro posteriormente titulado "Educación y Arte". Es en los años 1915-1917 que logra la concreción de su ideario desde el cargo de Director de la Escuela Nacional de Artes y Oficios. Su "Plan Provisional de Enseñanza Industrial" del año 1915, el "Plan General de Organización de la Enseñanza Industrial" de 1917, así como su ensayo "Educación Integral" (1918), son exponentes de sus ideas respecto a la necesaria reforma educativa que debía ser llevada a cabo en nuestro sistema de enseñanza. Su indagación filosófica del concepto de arte, plasmado en su obra "Arte, Estética, Ideal", está vinculada a estas reflexiones y tareas educativas.

En el Informe presentado el 29 de agosto de 1918 bajo el título "Educación Integral", Figari expondrá los principales lineamientos de su propuesta pedagógica.

Su punto de partida es que el hombre, como las plantas, necesitan de un ambiente favorable para su desarrollo. De ahí la necesidad de asociarse en base a una identificación de los intereses individuales con los sociales. Esta asociación solidaria entre los hombres tiene una base cultural. Sólo a través de la educación se logrará este objetivo.

En segundo lugar, vincula esa idea de asociación, a un criterio de eficiencia, que se encuentra implícito en la naturaleza misma, y que nos indica caminos a seguir: "(...) participación en el esfuerzo y distribución de los beneficios, con arreglo a la equidad natural".[20] Participación, solidaridad, equidad, eficiencia, aparecerán vinculados a lo natural.

En tercer lugar, Figari sustentará la tesis de la adaptación de los organismos vivos, teoría del hombre propia del pensamiento positivista y evolucionista de Herbert Spencer. El objetivo de la educación no será otro que hacer cumplir esta Ley. Al favorecer su cumplimiento, la educación estaría realizando una obra social, la cual no se concibe sin esfuerzo y trabajo.

Esta **industriosidad** es orgánica. Es propia de todo individuo y se manifiesta desde los primeros instantes de la vida del niño. Una escuela que aprisione a los niños en bancos, obligándolos a permanecer sentados, sometidos a prácticas de "especulación mental", desdeña esta actividad e industriosidad, lográndose así un escolar: "(...) deformado, inútil, desadaptado, en vez de educado, eficaz, y apto".[21]

La actividad experimental del alumno es fundamental para Figari. "Por eso la escuela, para ser de efectos positivos y trascendentes, debe ofrecerse como un laboratorio en plena actividad (...)".[22]

A esta altura, la realización de posibles paralelos entre el pensamiento y el realismo anglo-americano, en especial en lo referente a John Dewey, resulta avalado por las opiniones coincidentes de E. Puchet[23] y A. Ardao[24]. Como afirma Puchet éste alcanzarás "(...) sus expresiones maduras **después** de publicado el escrito montevideano "Arte, Estética, Ideal".[25] Refiriéndose a los aspectos educativos de su obra, señalará Ardao que los principales puntos coincidentes entre el planteo figariano y el de J. Dewey se refieren a: 1. Considerar a la educación como una fase de la adecuación orgánica al medio ambiente natural, 2. organizar la enseñanza en torno a la actividad experimental del alumno, 3. sentido social de la educación por la identificación del interés social con el de la especie.

Las palabras de Figari, ejemplifican, a modo de síntesis lo ya expuesto:

Si vivir es adaptarse, si adaptarse es evolucionar, **educar es enseñar a vivir** en la acepción más amplia del vocablo, puesto que, al encaminar de un modo más consciente y directo las energías a su fin natural, se logra el resultado máximo que es dado esperar: el mejoramiento del hombre, el de la sociedad y el de la especie.[26]

Sin embargo, esta adaptación no se logra sin trabajo y esfuerzo. Se le presentará a la educación un desafío: enseñar a vivir, o sea, enseñar a adaptarse. Esta adaptación presupone trabajo. Por lo tanto, enseñar a trabajar deberá ser uno de sus principales objetivos.

El objetivo de este trabajo será el desarrollo de un criterio productivo y del ingenio práctico del individuo, obteniéndose así su independencia económica.

Afirma: "Omitir la productividad en la obra social de la ense-

ñanza, es como omitir la nutrición de un organismo".[27]

Y en relación al trabajo, señala: "Nada educa y moraliza tanto como el trabajo. Es esto lo que puede realmente disciplinar la vida social, porque presupone orden y parsimonia, previsión y perseverancia, que son los sustentáculos de la probidad".[28]

Asociada a la idea de laboriosidad y trabajo, se encuentra una idea moral y ética referida al logro de: orden, honradez, disciplinamiento del individuo y de la sociedad. La función de la escuela en este sentido es lograr esta conciencia productiva o industriosidad del alumno. Esta será usada como sinónimo de creatividad, aptitud para esgrimir el ingenio, ordenamiento, productividad. Esta "ética del trabajo", está vinculada a la necesidad social de superación y mejoramiento. El trabajo individual, o mejor dicho, la suma de los trabajos individuales, como sustento del bienestar colectivo.

Esta propuesta se relaciona con dos ideas consideradas básicas por el autor: el reconocimiento de nuestro substratum regional y la necesidad de desarrollar y promover una cultura autónoma.

2.2.1. Su concepto de enseñanza industrial

La enseñanza industrial propuesta por Figari es sinónimo de Educación Integral. A través de ella se llegaría no sólo al logro de una conciencia, rescatando lo genuino y autónomo de nuestra cultura, sino también a formas de producción autónomas. De esta manera se realizaría un real aprovechamiento de nuestras materias primas permitiendo el surgimiento de una pequeña industria familiar.

Esta enseñanza **artístico-industrial,** integrada a toda la instrucción pública, permitiría crear las bases de la industriosidad de nuestro pueblo. Su principal objetivo será el de formar "obreros-artistas", artesanos, fomentando su "aptitud para esgrimir el ingenio".

La propuesta pedagógica figariana no quedaría restringida al ámbito de la Escuela de Artes y Oficios sino que se propondría difundir en todo el país "formas múltiples de producción razonada". Para ello propone la creación de "Centros Productores", partiendo de las materias primas regionales, a través de la enseñanza de algunas nociones "teórico-prácticas" y de ciertos recursos de producción.

Se crearían también Comisiones Departamentales, Seccionales y Vecinales destinadas a "(...) facilitar y secundar esta obra de transformación de la actividad productora nacional"[29] desarrollándose de esta manera formas de producción autónomas.

2.2.2. Necesidad de una cultura autónoma y regional

La carencia de una cultura estética, de una conciencia regional y de un criterio autónomo contribuyen, según Figari, a la imitación y al desarrollo de una "conciencia refleja, libresca, la que comienza por no ser conciencia".[30]

La necesidad de producir con un criterio americano, teniendo en cuenta las peculiaridades de nuestro ambiente; no ser tributarios de otras civilizaciones; la búsqueda de un tipo americano superior; son algunos de los elementos a ser tenidos en cuenta a los efectos de crear una cultura autónoma y regional.

Para que esta obra pueda sernos honrosa y de provecho, debe ser dirigida por nosotros sobre el susbstrátum americano genuinamente regional, y dentro de un plan que como sistema óseo, sirva de base al ordenamiento cultural. Sería inexcusable librarla al azar.[31]

Y agrega, en relación a la carencia de una cultura estética:

Se siente ya cada día más la carencia de una cultura estética entre nosotros, y para conseguir este bien se quisiera aplicar, como se dice, "el arte para todo", en vez de aplicarnos todos a cultivar estos dominios para formar una "conciencia" la más cabal que nos sea dado formar, y siempre propia, puesto que de otro modo no hacemos otra cosa que subrayar la carencia de un criterio autónomo, y resultamos compasibles tributarios como lo son siempre los imitadores.[32]

No queda entonces más camino que el de formar una conciencia regional, bien nuestra; y como es conciencia, en definitiva, la suma de experiencias propias, debemos acometer la obra experimental vigorosamente, a fin de plasmar esa fuerza esencial de todo progreso efectivo. De este modo es que podrá formarse no sólo la conciencia del dirigente, sino la popular, como único medio de perfilar nuestra autonomía, nuestra individualidad, nuestro carácter: resultado que no puede esperarse de una conciencia refleja, libresca, la que comienza por no ser conciencia.[33]

La recuperación de una conciencia nacional y regional, su arraigo americano, la valorización de lo popular y de nuestras raíces, la independencia de criterio, son algunos de los elementos presentes en su idea de cultura. Idea ésta, sustentada en una particular concepción de hombre y sociedad, donde esa necesaria recuperación de valores "autóctonos" aparece asociada a una ética del trabajo y la producción. En la búsqueda de una resignificación del concepto de cultura, Figari rescata el potencial oculto en cada una de las manifestacioones del hombre común, realizando así la desmitificación de un concepto general-

mente asociado a las más visibles y ostentosas manifestaciones de las artes "superiores". Las expresiones más familiares y simples cobran entonces una dimensión distinta bajo esta óptica y connotan un afán estético no necesariamente vinculado a una élite sino a la generalidad de las producciones útiles del hombre (edificaciones, parques, jardines, cerámicas, tejidos, papeles, cristalería, etc.).

El contexto donde estas ideas cobran fuerza, se caracterizaba por un fuerte predomino de los patrones culturales europeos, ejerciendo sobre estos países na función civilizadora. A este respecto Zum Felde (1945) dirás: "El Uruguay ha sido en lo intelectual, un satélite de Europa. Y todas las manifestaciones de su cultura y de sus letras, deben ser consideradas en ese plano de valor relativo".[34]

El problema planteado en relación a la construcción de una cultura así caracterizada, es resuelto por Figari mediante la necesaria articulación entre esta demanda y la reforma de la educación. Cultura y educación aparecen integradas en un planteo unitario y coherente donde el mundo de la enseñanza y de la cultura adquieren la misma dimensión actuando a su vez como mediación entre el hombre y el medio, el individuo y la sociedad. La revalorización de lo experiencial, la acción, la producción, como formas superiores de expresión de lo "humano" nos hace pensar en un afán que no es sólo de recuperación, sino fundamentalmente de construcción de nuevas formas de conciencia.

La concreción de estas ideas implicaba un cambio profundo de mentalidad que Figari avizoraba como el gran objetivo de su "educación integral". "Sólo cuando enseñemos también a producir; podremos realizar fácilmente nuestros sueños y aspiraciones legítimas de engrandecimiento".[35]

2.2.3. Su vinculación con el arte

En la obra de Figari surge con claridad una identificación entre Arte e Industria. De este modo, la educación debería ser práctica y utilitaria al mismo tiempo que humanista y creadora.

Propondrá una idea de arte utilitario y práctico, haciendo referencia a "un modo de hacer o más específicamente, a una manera de proceder caracterizada por la perspicacia y la eficiencia".[36]

Para Figari el arte será "el ingenio en acción". Su objetivo: la satisfacción de necesidades orgánicas. Vinculará la educación del sentimiento estético con el "desarrollo individual y el espíritu de sociabilidad" ya que el arte "estimula y facilita el contacto social", sustituyendo las "controversias políticas y elconómicas, los debates filosóficos, morales y religiosos por temas neutrales, capaces de mantener la discusión en un campo sereno".[37]

El arte, como una especie de catalizador social, suavizaría las contradicciones, actuando como un elemento de estabilidad social, de orden, de progreso, mediatizando los disturbios y discrepancias en el campo de las relaciones sociales y políticas y aún económicas. Contribuiría, de esta manera, a la consolidación de un consenso y a la legitimación de una conciliación de clases, expresado en un ideal de igualación social.

La educación jugaría un rol fundamental en esta propuesta homogeneizadora de la sociedad, en la medida que contribuiría a que "(...) los labriegos y los operarios todos, gozasen de los beneficios de la cultura general y donde su criterio artístico les permitiera procurarse un ambiente estético en su vivienda, por modesta, humildísima que fuese. Se habría consumado entonces en una forma bastante práctica lo que pareció siempre una idealidad irrealizable: la igualdad".[38]

Para que tal educación cumpliera con tan vastos objetivos, debería reunir ciertas características. Este "enseñamiento artístico" como la denomina Figari, "(...) no es una asignatura o una serie de asignaturas, sino un punto de vista, un criterio aplicado al trabajo (...)".[39]

Su objetivo es la preparación de obreros conscientes, "obreros-artistas". La educación presupone la creación de un criterio regulador, social-productor, a la vez que habilidad manual productiva.

Para ello será necesario crear una institución de carácter complementario, "(...) más accesible a las clases menesterosas, en la que podría obtenerse una instrucción fácil y práctica (...)".[40]

El fin de esta Institución no será el de formar operarios más o menos hábiles, sino "(...) obreros competentes, con criterio propio, capaces de razonar, capaces de intervenir eficazmente en la producción industrial, de mejorarla con formas nuevas y más convenientes o adecuadas, así como de promover nuevas empresas industriales, de mayor o menor entidad".[41]

Un artesano así preparado, tendría capacidad de decisión, de iniciativa, no siendo un operario autómata, destinado a lo que Figari llama "(...) las mil formas de esclavización que inspira el afán de lucro de los empresarios (...)".[42]

Destina a los "elegidos", a los "talentos excepcionales", las artes superiores (escultura, arquitectura, pintura). Las artes aplicadas y decorativas son las que se enseñarán en dicha institución. Esta enseñanza tendría como consecuencia el "florecimiento industrial" y la formación de "La educación nacional artística como coronamiento de nuestra cultura".[43]

3. CONCLUSIÓN

Del análisis realizado surgen algunas consideraciones en torno a la posible articulación entre el proyecto industrializador y la propuesta educativa de Pedro Figari.

En primer lugar, resulta notoria la similitud entre los siguientes planteos: 1. una idea de "progreso" compartida, con las mismas connotaciones en relación al bienestar, prosperidad, felicidad que traería aparejados, 2. La demanda de una industrialización del país, como necesidad imperiosa y como única vía para la recuperación de nuestra conciencia nacional y desarrollo económico; a través de la industrialización de nuestras materias primas. 3. Fe indiscutida y hasta mística en relación a los beneficios de la industrialización. Su corolario sería el logro de mayores beneficios para todos y el desarrollo de una clase media, contribuyendo, de esta manera a la concreción de un ideal de igualación social.

En cuanto a las demandas de una mano de obra cualificada, provenientes del sector productivo, podemos afirmar que éstas existían, y que el modelo propuesto por Figari, responde a ellas, pero además aporta elementos no presentes en dichas demandas. Ellos serían: la necesidad de una cualificación no sólo operativa sino integral, el énfasis estará puesto en la versatilidad de ese "obrero-artista" que se propone formar, cuya principal cualidad será la de adaptarse creativamente a los distintos modos de producción. El desarrollo de una "conciencia productiva", la revalorización del trabajo, del hombre simple, de una educación eficiente, vital, dinámica, basada en la experimentación y en la actividad, serán algunos de los objetivos que persigue.

Si bien, debemos señalar que esa industria, fundamentalmente artesanal y con una escasa división del trabajo, no requería una mano de obra demasiado especializada, la articulación entre esta situación y la salida educativa que nos propone Figari, creemos se resuelve de una manera dialéctica. Figari no adecua mecánicamente la educación a las demandas existentes, sino que aporta elementos de reflexión y praxis, nuevos y originales. Su propuesta responde fundamentalmente a una idea de flexibilidad y a una visión de futuro: "formar obreros competentes, con criterio propio, capaces de razonar, capaces de intervenir eficazmente en la producción industrial, de mejorarla con formas nuevas y más convenientes y adecuadas, así como de promover nuevas empresas industriales, de mayor o menor entidad".

Creemos, que se trata, en definitiva, de una propuesta aplicable y necesaria. La demanda actual de formación científica y tecnológica, coloca al sistema educativo en una encrucijada. Más allá de las alternativas posibles, resulta ineludible una educación manos alejada de la vida misma, que brinde elevada calificación -no en un sentido utilitario u operativo-, sino con un alto grado de abstracción lógica y matemática, que, en definitiva, apunte a una ideal de integralidad, hoy prácticamente inexistente. ✱

NOTAS ➡



ACTIVIDADES

DEPARTAMENTO DE CAPACITACION DE RECURSOS HUMANOS PARA LA EDUCACION

LICENCIATURA DE EDUCACION INICIAL

Comenzaron el 7 de marzo de este año los cursos regulares de esta Licenciatura. En la misma, se brinda la oportunidad de profesionalizarse en una de las áreas de mayor oferta y demanda laboral. La Licenciatura capacita a docentes y paradocentes en el trabajo educativo con niños de 45 días a 6 años.

Pueden ingresar a la Licenciatura de Educación Inicial los egresados de los cursos regulares del CIEP y maestros del sector preescolar.

El Departamento de capacitación de recursos humanos ofrece además:

- Cursos intensivos de verano en el mes de febrero.
- Cursos regulares para ayudantes de Jardín.
- Seminarios, talleres y asesorías.

Informes: teléfonos 98.38.68 y 98.38.73 de 14 a 19 horas. ➡

NOTAS

1. JACOB, R. "Algunas consideraciones sobre la industrialización en el Uruguay (1870-1925)" En: BERETTA, JACOB, R. VILLAMIL, SAPRIZA. **La industrialización del Uruguay. 1870-1925.** Montevideo: F.C.U., 1978. pág. 15.
2. Ibidem. págs. 16-17
3. Ibidem, pág. 18
4. RODRIGUEZ VILLAMIL, S. "Proteccionismo y libre cambio: el Programa de la "Liga Industrial de 1880". En: **La industrialización del Uruguay. 1870 - 1925.** Op. cit. pág. 24.
5. JACOB, R. op. cit. págs. 20-21.
6. RODRIGUEZ VILLAMIL, S. op. cit. págs. 26-27.
7. Ibidem. pág. 28 cfr. La "Liga Industrial", periódico. 4/nov/1881.
8. Ibidem. pág. 29
9. Ibidem págs. 30-31 Cfr. La "Liga Industrial", periódico. 4/abr/1880. "Al público".
10. Ibidem pág. 39.
11. Ibidem págs. 41-42. Cfr. Editoriales: "La Inmigración y "Paz y Trabajo" en la "Liga Industrial", Montevideo. 8 y 17 de nov. de 1881 respectivamente.
12. BERETTA, A. "De nuestras industrias: 1900-1915". En: **La industrialización del Uruguay.** 1870-1925. op. cit. pág. 136.
13. Ibidem pág. 141.
14. Ibidem pág. 180.
15. ARDAO, A. **La filosofía en el Uruguay en el S. XX.** México: F.C.E., 1956. pág. 21.
16. Ibidem pág. 110.
17. Ibidem pág. 121.
18. PUCHET, E. **Figari, pensador de la sociedad industrial.** Montevideo, mimeo, 1977. Pág. 30.
19. Ibidem pág. 56.
20. FIGARI, PEDRO. "Educación Integral". Montevideo: Dornaleche Hnos., 1919. En: FIGARI, P. **Educación y Arte.** Colección de Clásicos Uruguayos. Vol 81. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1965. pág. 166.
21. Ibidem pág. 172.
22. Ibidem.
23. PUCHET, E. **Figari, pensador de la sociedad industrial** op. cit.
24. ARDAO, A. Prólogo. En: FIGARI, P. **Educación y Arte** op. cit.
25. PUCHET, E. op. cit. pág. 35.
26. FIGARI, P. **Educación Integral.** op. cit. pág. 170.
27. Ibidem pág. 171.
28. Ibidem pág. 173.
29. FIGARI, P. "Cultura Práctica Industrial" (1915). En: FIGARI, P. **Educación y Arte.** op. cit. pág. 63.
30. FIGIARI, P. **Educación Integral.** op. cit. pág. 179.
31. Ibidem pág. 181.
32. FIGARI, P. "Plan General de Organización de la Enseñanza Industrial". Montevideo: Imprenta Nacional, 1917. En: FIGARI, P. **Educación y Arte** op. cit. pág, 100.
33. FIGARI, P. **Educación Integral.** op. cit. pág. 179.
34. ZUM FELDE, A. **Evolución histórica del Uruguay.** Montevideo, 1945, pág. 277.
35. FIGARI, P. **Cultura práctica Industrial.** op. cit. pág. 70.
36. PUCHET, E. **Pedro Figari como filósofo: un aspecto.** Separata del Semanario "Jaque". Montevideo, 26/jul/85. pág. 4.
37. FIGARI, P. "Informe sobre la creación de una Escuela de Bellas Artes" (1903). En: **Educación y Arte.** op. cit. pág. 10.
38. FIGARI, P. "Reorganización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios". (1910). En: **Educación y Arte.** op. cit. pág. 30.
39. Ibidem pág. 25.
40. FIGARI, P. **Informe sobre la creación de una Escuela de Bellas Artes** op. cit. pág. 13.
41 FIGARI, P. **Reorganización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios.** op. cit. pág. 24.
42. FIGARI, P. **Educación Integral.** op. cit. pág. 175.
43. FIGARI, P. **Informe sobre la creación de una Escuela de Bellas Artes.** op. cit. pág. 14.



ACTIVIDADES

PROYECTO

En el Departamento de Investigación se acaba de culminar el Proyecto "La Educación y Las Estrategias Sociales de Sobrevivencia en el Mercado de Trabajo".

Asimismo se están iniciando dos nuevos proyectos:

- Análisis de las Expectativas y Demandas por Educación Inicial en el Uruguay.
- El Reciclaje Ocupacional: Un Desafío de la Educación para el Trabajo en un País en Proceso de integración Regional.

PUNTO 21 es una publicación
del CIEP. Centro de Investigación
y Experimentación Pedagógica

